



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

EDILENE RODRIGUES ARAÚJO

**DESAFIOS DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA DO PEDAGOGO NO CONTEXTO
DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO: Um estudo no *Campus* Fortaleza do
IFCE**

FORTALEZA

2017

EDILENE RODRIGUES ARAÚJO

DESAFIOS DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA DO PEDAGOGO NO CONTEXTO DOS
INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO: Um estudo no *Campus* Fortaleza do IFCE

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Antônia Rozimar Machado e Rocha.

FORTALEZA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A688d Araújo, Edilene Rodrigues.

Desafios da formação e da prática de pedagogo no contexto dos Institutos Federais de Educação : um estudo no Campus Fortaleza do IFCE / Edilene Rodrigues Araújo. – 2017.
94 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia
, Fortaleza, 2017.

Orientação: Profa. Dra. Antônia Rozimar Machado e Rocha.

1. Formação do pedagogo. 2. Demandas profissionais. 3. Educação Profissional. I. Título.

CDD 370

EDILENE RODRIGUES ARAÚJO

DESAFIOS DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA DO PEDAGOGO NO CONTEXTO DOS
INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO: Um estudo no *Campus* Fortaleza do IFCE

Monografia apresentada ao Curso de
Pedagogia da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Ceará, como requisito
parcial para obtenção do título de Licenciada
em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Antônia Rozimar
Machado e Rocha.

Aprovada em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Antônia Rozimar Machado e Rocha (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dra. Maria José Albuquerque da Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dra. Clarice Zientarski
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Ao Espírito Santo.

À minha mãe, Maria de Fátima.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser minha fortaleza e meu porto seguro em todos os momentos da minha vida.

Aos meus familiares, especialmente minha mãe, por todo apoio, dedicação e carinho ofertados gratuitamente.

À minha orientadora, Prof^ª. Dra. Antônia Rozimar Machado e Rocha, por ser exemplo do profissional que pretendo me tornar: humilde, responsável e comprometida com a educação, independente dos obstáculos.

Aos pedagogos participantes da pesquisa, pela disponibilidade e por contribuírem, de forma tão solícita, para a realização deste estudo.

Aos meus colegas de trabalho, especialmente, Silvia Helena Rodrigues, Francisca Maria Muniz e Sheilla Barros por todo incentivo, compreensão e ombro amigo nos momentos de angústia.

Aos meus queridos amigos, por toda torcida e por compreenderem minha ausência no período de elaboração desta pesquisa.

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

Paulo Freire

RESUMO

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, os profissionais graduados em pedagogia podem atuar em diversos espaços educativos, por exemplo, em cursos de educação profissional, e em qualquer área nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A sua formação deve abranger, além da docência, a participação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, dentre outras possibilidades. Em 2008, por meio da Lei nº 11.892/08, o Governo Federal instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, contribuindo para a expansão dessa modalidade de ensino por todo o território nacional e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que são instituições que trabalham com várias modalidades de ensino e de áreas da educação, exigindo, assim, um vasto conhecimento dos profissionais que lá atuam. Diante dessa realidade, objetivamos, com o presente estudo, realizar uma pesquisa com os pedagogos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, buscando analisar os desafios da formação e da prática do pedagogo do *Campus Fortaleza/IFCE*. Para isso, referenciamos-nos no que alguns instrumentos legais da legislação brasileira dispõem sobre a educação profissional e a formação do pedagogo, e em estudos de pesquisadores como Brzezinski (1996), Kuenzer (2014), Libâneo (2010), Ramos (2008), Saviani (2004), dentre outros. Esta pesquisa é qualitativa, com caráter exploratório, do tipo estudo de caso, e, para coleta de dados, realizamos uma entrevista com três pedagogos da instituição. Os resultados apontaram que os pedagogos pesquisados não foram preparados na graduação para atuarem na educação profissional, e que muitas atividades realizadas por eles são meramente operacionais, prejudicando a elaboração de ações mais pedagógicas. Assim, apesar deles se esforçarem para mudar essa realidade, o número reduzido de profissionais, a pouca formação na área da educação profissional, os conflitos com o corpo docente, e a sobrecarga de trabalhos burocráticos estão atrapalhando esse avanço.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do pedagogo. Demandas profissionais. Educação profissional. Institutos Federais de Educação.

ABSTRACT

According to the National Curricular Guidelines for the Pedagogy Course, graduated professionals in pedagogy can work in various educational spaces, for example, in professional education courses, and in any area in which pedagogical knowledge is foreseen. Their training should include, besides teaching, participation in the management and evaluation of education systems and institutions in general, among other possibilities. In 2008, through Law 11,892 / 08, the Federal Government established the Federal Network of Vocational, Scientific and Technological Education, contributing to the expansion of this type of education throughout the country and created the Federal Institutes of Education, Science and Technology, which are institutions that work with various teaching modalities and areas of education, thus requiring a vast knowledge of the professionals who work there. Facing this reality, we aim, with the present study, to conduct a research with the pedagogues of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará - IFCE, seeking to analyze the challenges of training and practice of Campus Fortaleza / IFCE pedagogue. For this, we refer to what some legal instruments of Brazilian legislation have on professional education and teacher training, and in studies of researchers such as Brzezinski (1996), Kuenzer (2014), Libâneo (2010), Ramos (2008) , Saviani (2004), among others. This research is qualitative, exploratory, of the case study type, and, for data collection, we interviewed three pedagogues of the institution. The results pointed out that the pedagogues researched were not prepared at graduation to work in professional education, and that many activities performed by them are merely operational, hampering the elaboration of more pedagogical actions. Thus, despite their efforts to change this reality, the reduced number of professionals, the lack of training in the field of professional education, conflicts with the teaching staff, and the overload of bureaucratic work are hindering this progress.

KEY WORDS: Formation of the pedagogue. Professional demands. Professional education. Federal Institutes of Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Expansão das unidades de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	55
Figura 2 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica até o ano de 2016	56
Figura 3 – Municípios atendidos pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	57
Figura 4 – Distribuição do IFCE no estado no Ceará em 2017	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos ofertados no <i>Campus</i> Fortaleza/IFCE em 2017.....	64
Quadro 2 – Demandas do Pedagogo no <i>Campus</i> Fortaleza/IFCE	77
Quadro 3 – Áreas de atuação da Coordenação Técnico-pedagógica do <i>Campus</i> Fortaleza/IFCE	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

CEB - Câmara de Educação Básica

CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica

CFE - Conselho Federal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CTP - Coordenação Técnico-pedagógica

EAF - Escolas Agrotécnicas Federais

EMBRAPII - Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial

ETF - Escolas Técnicas Federais

FNE - Fórum Nacional de Educação

IF - Instituto Federal

IFCE - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCTIC - Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações

MEC - Ministério da Educação

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SESU - Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

TAEs - Técnicos em Assuntos Educacionais

UECE - Universidade Estadual do Ceará

UFC - Universidade Federal do Ceará

UVA - Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: HISTORICIDADE E DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE	20
2.1 História do Curso de Pedagogia no Brasil.....	20
<i>2.1.1 Primeiro marco legal do Curso de Pedagogia (1939)</i>	<i>21</i>
<i>2.1.2 Segundo marco legal do Curso de Pedagogia (1962)</i>	<i>24</i>
<i>2.1.3 Terceiro marco legal do Curso de Pedagogia (1969).....</i>	<i>26</i>
<i>2.1.4 Quarto marco legal do Curso de Pedagogia (2006).....</i>	<i>29</i>
2.2 O pedagogo e suas perspectivas de atuação profissional.....	32
3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A CRIAÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NO BRASIL	38
3.1 Contexto histórico da educação profissional no Brasil.....	38
3.2 Dilemas e perspectivas da Educação Profissional no Brasil e os Institutos Federais de Educação.....	51
4 OS DESAFIOS DE SER PEDAGOGO EM UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO	61
4.1 Caracterização da pesquisa de campo e lócus.....	61
4.2 Os pedagogos do Campus Fortaleza/IFCE: formação, concepções e práticas.....	66
<i>4.2.1 Formação em Pedagogia e a prática na Coordenação Técnico-pedagógica, no contexto da Educação Profissional</i>	<i>66</i>
<i>4.2.2 Demandas profissionais e os desafios do pedagogo no Campus Fortaleza/IFCE....</i>	<i>73</i>
.....	
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS	90

1 INTRODUÇÃO

A sociedade passa, constantemente, por diversas transformações nos âmbitos político, econômico, tecnológico, social e cultural. Nesse contexto, a educação, por se tratar de uma estrutura intimamente relacionada à vida social, precisa acompanhar esses movimentos, visando contribuir para que os indivíduos acompanhem as mudanças de uma forma crítica e consciente.

Assim, as transformações sociais levam a educação a uma constante mudança, não apenas como forma de adaptação às necessidades dos alunos, mas como uma maneira de promover um desenvolvimento mais eficiente que atenda às necessidades formativas desses sujeitos para o melhor desenvolvimento da própria sociedade.

Para Libâneo (2010, p. 33), “[...] A pedagogia ocupa-se da educação intencional. Como tal, investiga os fatores que contribuem para a construção do ser humano como membro de uma determinada sociedade, e os processos e meios dessa formação. [...]”.

Portanto, no contexto educacional, temos no pedagogo o profissional que deve compreender e conhecer os processos educativos de uma forma mais abrangente, pois no exercício da sua profissão pode deparar-se com demandas complexas que requerem habilidades especializadas.

Desse modo, é importante que o pedagogo esteja consciente sobre as particularidades das atividades que podem ser desenvolvidas por ele, de modo a buscar uma aprendizagem capaz de atender as demandas da sua atuação profissional. Nesse sentido, as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

[...] aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas. (BRASIL, 2005, p.6)

Verificamos, assim, que as atividades desenvolvidas pelos pedagogos são complexas, diversificadas e exigem uma formação permanente, afinal, o profissional que atua

na educação deve estar preparado para lidar com os mais diversos públicos, nos mais variados contextos, e não se limitando à sala de aula.

Nessa perspectiva, Libâneo e Pimenta (1999, p. 252) explicam que “[...] A pedagogia é mais ampla que a docência, educação abrange outras instâncias além da sala de aula, profissional da educação é uma expressão mais ampla que profissional da docência, sem pretender com isso diminuir a importância da docência. [...]”.

Dessa forma, percebemos que a atividade do pedagogo pode ser claramente distinguida da atividade profissional do professor, pois este tem no ensino a sua forma específica de trabalho pedagógico, enquanto que aquele desenvolve suas ações profissionais em um amplo leque de práticas educativas (informais, não-formais e formais). Por isso, os autores Libâneo e Pimenta defendem que a formação do professor e a do pedagogo não deveria ocorrer no mesmo curso de graduação, como é atualmente defendido pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Assim, entendemos que o pedagogo deve possuir uma formação cultural, que domine profundamente a sua área de especialização, de modo a se apresentar como um analista crítico da sociedade, que intervém nela por meio da sua atividade profissional, modificando-a para o bem comum e buscando estratégias que contribuam para o seu desenvolvimento.

Nesse contexto, temos a educação profissional como uma das possibilidades de atuação do pedagogo e acreditamos que essa modalidade educacional pode ser uma estratégia não apenas para contribuir com a formação da classe trabalhadora, mas também para fortalecer o processo de inserção de muitos sujeitos no mundo do trabalho, embora que com todas as limitações da própria sociabilidade capitalista, com um trabalho, em muitos casos, precarizado, mas, também, transformador na vida daqueles que lutam por uma educação politécnica.

Em 2008, o Governo Federal, sob a gestão do presidente Luis Inácio Lula da Silva criou, por meio da Lei nº 11.892/08, um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica no Brasil: O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, com o fim, segundo seus documentos de implantação, de promover a justiça social, a equidade e o desenvolvimento sustentável, respondendo de forma ágil às demandas crescentes

por formação profissional, difusão de conhecimentos e suporte aos arranjos produtivos locais (BRASIL, 2008).

Os Institutos Federais de Educação, conforme a Lei nº 11.892/08, têm por finalidades e características:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008).

Percebemos, assim, que a formação humana e dita cidadã está sendo contemplada no documento acima citado, de modo que a educação oferecida não busque favorecer apenas a laboralidade dos estudantes. Trata-se do compromisso de contribuir, também, para o desenvolvimento das ações de pesquisa, essenciais para a compreensão da sociedade, e da construção da autonomia intelectual.

Dessa forma, consideramos que muitos são os desafios enfrentados pelos pedagogos que atuam na educação profissional, principalmente pela complexidade de estruturação da sua própria formação e pelas peculiaridades do público atendido nessa modalidade de ensino.

Podemos perceber no dispositivo legal de criação dos Institutos Federais que a sua própria definição sugere um grande desafio na prática pedagógica, pois eles envolvem várias

modalidades de ensino e de áreas de conhecimento. Um mesmo *campus* pode, por exemplo, ter cursos técnicos de ensino médio regular, educação de jovens e adultos, cursos de graduação em licenciaturas, bacharelados ou tecnológicos e de pós-graduações, todos com áreas de conhecimentos diferentes.

Outro aspecto que particulariza os Institutos Federais está relacionado ao perfil dos docentes da instituição que, em sua maioria, não possuem formação em cursos de licenciatura, mas bacharelado, e que, por essa razão, necessitam de um maior acompanhamento pedagógico em suas atividades.

Nesse sentido, pensamos como as práticas pedagógicas dessas instituições são complexas, pois precisam ser planejadas de modo a contemplar diferentes perfis de professores e alunos em um mesmo espaço. Assim, a gestão deve ser pensada de forma a promover a educação para todas essas modalidades de ensino, que possuem suas próprias especificidades. Exige-se, portanto, a presença de um profissional habilitado e experiente para trabalhar com as particularidades de cada modalidade e níveis ofertados, de modo que também favoreça uma interligação entre eles.

Acreditamos que esse profissional seja o pedagogo e, ao nos aproximarmos do aniversário de uma década da criação dos Institutos Federais, questionamos se esse profissional tem seu papel bem delimitado na instituição. Indagamos, também, se sua prática condiz com o que é especificado nos documentos oficiais dos Institutos, ademais, quais são as concepções dos pedagogos quanto à educação profissional e à importância da sua formação.

Afinal, o curso de pedagogia tem como premissa a formação para atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, mas as possibilidades de atuação do pedagogo são muito amplas, e sua formação pode ser carente para diversas delas, como no caso da educação profissional, mais precisamente no contexto dos Institutos Federais, que proporcionam o ensino em vários níveis, como já citado.

Desse modo, além de toda a problemática exposta, o interesse em desenvolver esta pesquisa surgiu do fato de eu ser ex-aluna do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE; e atuar como servidora Técnico-administrativa efetiva do *Campus* Fortaleza/IFCE.

A minha experiência como aluna de uma instituição que trabalha com educação profissional e tecnológica suscitou algumas curiosidades sobre quais seriam os desafios e as particularidades enfrentadas pelos pedagogos e docentes do local, em relação às práticas educativas.

Afinal, apesar de não ser estudante de um curso técnico, mas tecnológico, foi possível perceber, por parte da maioria dos docentes, uma preocupação maior com as exigências do mercado de trabalho. Assim, apesar da excelente formação para o exercício das funções laborais, enxergamos uma carência quanto ao incentivo à pesquisa, e a outros aspectos relacionados a discussões de questões sociais, econômicas, políticas etc.

Outro aspecto importante para a escolha em pesquisar esta temática está no fato de eu ser servidora Técnico-administrativa efetiva do IFCE desde o ano de 2009, portanto, há 8 anos. Mesmo ainda não atuando em setores relacionados ao ensino, notamos a complexidade da perspectiva em promover uma educação efetiva e crítica diante dos inúmeros desafios oriundos do sistema educacional do Brasil.

Durante esse período de trabalho no IFCE, tivemos contato com muitos pedagogos e durante os diálogos informais pudemos constatar a luta desses profissionais em buscar meios inovadores para contribuir com a melhoria do ensino ofertado. Assim, o contexto profissional no qual estou inserida provocou o interesse em cursar Pedagogia, não apenas por admirar o trabalho realizado, mas por acreditar que, por meio da formação adquirida na universidade, podemos contribuir para o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas, principalmente na educação profissional.

Entretanto, apesar do suporte acadêmico oferecido na universidade, é possível notar uma enorme lacuna no que diz respeito às discussões sobre trabalho e educação e à educação profissional. Como já citado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia orientam que os cursos de Pedagogia devem estar direcionados, principalmente, à docência da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Todavia, sabemos que o pedagogo é um profissional da educação em seu sentido amplo e, portanto, deve ter uma formação mais completa em outras áreas.

Assim, acreditamos que essa formação deficitária na academia pode prejudicar o desempenho dos pedagogos em outras modalidades de ensino, como na educação profissional,

por exemplo, que possui docentes das mais variadas áreas, não necessariamente licenciaturas, e que, portanto, necessitam de um suporte maior dos pedagogos.

Ante o exposto, ressaltamos a relevância da presente pesquisa, sobretudo ao tentar responder algumas indagações pessoais, acadêmicas e sociais sobre a formação do pedagogo para atuação na educação profissional e, mais precisamente, no contexto dos Institutos Federais de Educação, trazendo a possibilidade de contribuir tanto com os educadores interessados na temática, quanto com o público em geral, bem como impulsionar novas pesquisas no âmbito da formação e dos desafios de ser pedagogo na atualidade.

Então, com base nas argumentações apresentadas, as questões que nortearam esta pesquisa foram: Quais os desafios da formação e da prática do pedagogo do *Campus Fortaleza/IFCE*? De que forma a história do curso de Pedagogia e da Educação Profissional no Brasil impacta o exercício das atividades dos pedagogos no *Campus Fortaleza/IFCE*? Quais as concepções dos pedagogos que atuam no *Campus Fortaleza/IFCE*, e de que forma sua formação interfere positiva ou negativamente na realização de suas atividades? Quais as normas de orientação das atividades dos pedagogos do *Campus Fortaleza/IFCE*? Qual o cenário de atuação do Pedagogo no *Campus Fortaleza/IFCE*?

Nesse sentido, diante do contexto exposto e dos questionamentos acima mencionados, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar os desafios da formação e da prática do pedagogo do *Campus Fortaleza/IFCE*.

De forma mais específica, objetivamos:

1. Analisar aspectos conceituais e históricos relacionados à educação profissional, à pedagogia e à formação do pedagogo no Brasil;
2. Investigar a formação e as concepções dos pedagogos que atuam no *Campus Fortaleza/IFCE*, analisando se a formação em pedagogia favorece ou não a sua prática;
3. Examinar as normas que orientam a atividade dos pedagogos no *Campus Fortaleza/IFCE*, confrontando-as com as demandas que esses profissionais vivenciam em seu cotidiano; e
4. Identificar o cenário de atuação do pedagogo no *Campus Fortaleza/IFCE*.

Em relação à metodologia aplicada para a realização da pesquisa, iniciamos com um estudo bibliográfico, fundamentando-se em autores como Brzezinski (1996), Kuenzer

(2014), Libâneo (2010), Ramos (2008), Saviani (2004), dentre outros cujos estudos tratam da formação dos pedagogos, mais precisamente sobre a história do curso de Pedagogia no Brasil; das diferentes possibilidades de atuação do profissional pedagogo; e sobre o histórico da educação profissional brasileira, até chegarmos aos atuais Institutos Federais de Educação.

Realizamos, ainda, uma pesquisa documental, na qual examinamos a Lei nº 11.892/08, que trata da criação dos Institutos Federais de Educação; a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura; e a Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

A presente pesquisa é qualitativa, com caráter exploratório, do tipo estudo de caso, e optou-se pela técnica de entrevista para a coleta dos dados. Segundo Yin (2004, p.92), “A utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e em simultâneo permite corroborar o mesmo fenômeno”.

Assim, para o estudo de caso devemos ter o objeto bem delimitado, tendo seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. Para o recolhimento dos dados, o pesquisador pode recorrer a várias técnicas próprias da investigação qualitativa, como o diário de campo, a observação participante, e a entrevista, a qual foi escolhida para o presente estudo.

Segundo Ludke e André (2003), os estudos de caso visam à descoberta; enfatizam a interpretação em contexto real; buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; utilizam uma variedade de fontes de informações; revelam experiências e procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes na situação social; e utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. Trata-se de um método teórico-prático bastante utilizado nos estudos das diversas áreas do conhecimento, inclusive nas pesquisas em educação.

Então, após nos apropriarmos sobre a temática exposta, iniciamos o estudo de caso por meio da entrevista com os pedagogos do *Campus* Fortaleza do IFCE, com gravações de áudio, que foram previamente autorizadas pelos participantes da pesquisa, tendo em vista a

análise da formação, das concepções, e das atribuições desses profissionais. Acreditamos que a entrevista, por seu caráter de interação, permitiu um bom diálogo para uma posterior descrição e análise dos dados coletados ao longo da pesquisa.

Finalmente, após a coleta, seguimos para a análise e interpretação dos dados obtidos com o material coletado, buscando respostas para as questões norteadoras, e o alcance dos objetivos propostos pela pesquisa.

Assim, diante do material coletado, estruturamos a presente pesquisa em três seções. A primeira apresenta uma revisão histórica e conceitual do curso de Pedagogia no Brasil, e discutimos sobre a função e formação do pedagogo, para entendermos os inúmeros papéis por ele desenvolvidos de acordo com o tempo e a demanda, bem como as possibilidades e campos de atuação desse profissional.

Na segunda, tratamos da educação profissional, apresentando um breve histórico no Brasil, com seus dilemas e perspectivas, além da evolução da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, até chegar aos atuais Institutos Federais de Educação.

Por conseguinte, na terceira seção, apresentamos os dados do estudo empírico, as análises e resultados da pesquisa desenvolvida no *Campus* Fortaleza do IFCE, buscando responder às questões levantadas e atingir os objetivos propostos.

2 FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: HISTORICIDADE E DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE

Este capítulo se propõe a apresentar os primórdios e alguns traços, de forma sintetizada, da trajetória do curso de pedagogia no Brasil, a fim de situar historicamente a discussão proposta pela presente pesquisa. Optamos por revisar a história do curso usando como referência quatro marcos legais que foram instituídos ao longo do seu percurso.

Ainda neste capítulo, apresentaremos as diferentes possibilidades de atuação profissional do pedagogo, de acordo com o que orienta a literatura e alguns documentos da legislação brasileira.

2.1 História do Curso de Pedagogia no Brasil

Antes de iniciarmos a apresentação dos marcos legais escolhidos para delimitarmos este trabalho, acreditamos ser importante destacar algumas tentativas de elevar os estudos de educação ao nível superior, anteriores à criação efetiva do curso de Pedagogia no Brasil, para entendermos em que contexto histórico e social está sua origem.

Segundo Vieira (2008), essas tentativas remontam do início da República, como, por exemplo, em 1890, com a previsão de criação do Curso Superior da Escola Normal, que tinha a finalidade de formar professores para as escolas normais e ginásios. Entretanto, apesar de previsto, esse curso nunca foi implantado.

Em 1931, retoma-se essa questão por meio do Decreto 19.851/31, que criou o Estatuto das Universidades Brasileiras e previu, entre as faculdades necessárias para se constituir uma universidade no Brasil, a de Educação, Ciências e Letras. Tal fato foi muito relevante para firmar o espaço acadêmico dos estudos educacionais no âmbito das universidades.

A Faculdade de Educação, Ciências e Letras tinha um caráter utilitário e pragmático, pois foi criada com a intenção de ser um Instituto de Educação, cuja função principal seria a formação dos professores, sobretudo, os do ensino normal e secundário.

Nesse contexto, Saviani (2004) afirma que o movimento renovador da educação, que levou a um processo de organização do campo educacional, em 1920, beneficiou a

conquista de um espaço acadêmico para a Pedagogia, uma vez que essa organização do campo educacional implicava a profissionalização da atividade dos educadores, e essa profissionalização precisava de uma formação específica, que levou à criação de escolas normais para a formação de professores primários. Assim, levantou-se a questão da formação dos professores dessas escolas e do ensino secundário, prevendo a exigência de criação de um espaço para os estudos pedagógicos em nível superior.

Então, em 1935 foi instituída a Universidade do Distrito Federal, por meio do Decreto n. 5.513, na gestão de Anísio Teixeira, e a ela foi incorporada uma Escola de Educação. Um dos órgãos constitutivos dessa Universidade era o Instituto de Educação, além de “[...] ‘instituições complementares para experimentação pedagógica, prática de ensino, pesquisa e difusão cultural’.[...]” (SAVIANI, 2004, p. 116). Por esse motivo, essa Universidade foi considerada por muitos autores como “universidade de educação”.

Entretanto, a Universidade do Distrito Federal foi extinta, ainda em 1935, pelo Decreto n. 1063, e teve seus cursos incorporados à Universidade do Brasil, que previa a existência de quinze faculdades, entre elas a Faculdade Nacional de Educação, que não chegou a ser implantada, e a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciência e Letras.

A Faculdade Nacional de Filosofia, segundo Saviani (2004), tinha o caráter de simples formação profissional, desvinculada do desenvolvimento de pesquisa e não proporcionava um processo científico na formação dos professores.

Em 1939, a Faculdade Nacional de Filosofia foi estruturada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, além da de Didática. Esse é o marco de criação do Curso de Pedagogia no Brasil, que será melhor explanado no tópico seguinte.

2.1.1 Primeiro marco legal do Curso de Pedagogia (1939)

Os anos de 1930 foram marcados por um intenso debate político relacionado às questões educacionais, dentre elas a discussão sobre a formação docente. Podemos destacar desse período a implantação da reforma Francisco Campos e os debates em torno da criação das universidades brasileiras, influenciados, em parte, pelo ideário da Escola Nova.

Nesse contexto, temos as experiências escolanovistas do Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho, em 1932; e do

Instituto de Educação de São Paulo, criado em 1933, por Fernando de Azevedo. Esses Institutos de Educação já levaram a Pedagogia para o contexto universitário antes mesmo de se constituir como um curso. Eles tinham a concepção de proporcionar ao futuro professor a necessária formação para a docência e, também, para a pesquisa.

Brzezinski (1996) afirma que a experiência da Universidade de São Paulo relacionada à formação profissional de professores secundários, por meio, inicialmente, do Instituto de Educação Caetano de Campos, e, posteriormente, pela seção de Educação, acabou se tornando referencial, em 1939, para a organização da seção de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia.

Essa faculdade surgiu da reorganização da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e da Faculdade Nacional de Educação, instituídas em 1937. Assim, em 1939, o Decreto-Lei nº. 1.190, de 4 de abril de 1939, dividiu a Faculdade Nacional de Filosofia em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, que incluía mais uma, a Didática.

Neste início, o Curso de Pedagogia teve por finalidade formar bacharéis e licenciados, de acordo com o modelo 3 + 1: 3 anos de bacharelado e 1 ano de licenciatura, sendo esta realizada no Curso de Didática. Assim, a dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a compreensão de que no bacharelado formava-se o pedagogo que atuaria como técnico em educação e, na licenciatura, formava-se o professor que iria lecionar as matérias de cunho pedagógico do Curso Normal de nível secundário.

Segundo o relatório apresentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2005),

[...] nas primeiras propostas para este curso, a ele se atribuiu o ‘estudo da forma de ensinar’. Regulamentado pela primeira vez, nos termos do Decreto-Lei nº 1.190/1939, foi definido como lugar de formação de ‘técnicos em educação’. Estes eram, à época, professores primários que realizavam estudos superiores em Pedagogia para, mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias dos estados e dos municípios. (BRASIL, 2005, p.2).

Assim, nesse período o curso era destinado à formação de quadros técnico-administrativos para a educação e de professor para as escolas normais. Vieira (2008) afirma que o Curso de Didática, sobreposto ao bacharelado, deveria formar o professor para o ensino

secundário. Portanto, a formação dos professores primários das universidades brasileiras do período havia sido destituída.

Logo, depreende-se que em relação às possibilidades de atuação dos licenciados em Pedagogia, a formação recebida no decorrer do curso procurava auxiliar a ação docente na Escola Normal, atendo-se essencialmente ao estudo teórico da educação. Não havia disciplinas que abordassem diretamente o conteúdo do curso primário, e essa inexistência de conteúdo específico levou a distorções no curso de Pedagogia, que, até hoje, interferem de forma negativa na sua organização curricular.

Sobre essa questão, Brzezinski (1996, p.45) afirma que:

É interessante notar que os egressos da licenciatura em pedagogia seriam os futuros professores da Escola Normal que formava professores primários. Entretanto, o currículo dessa licenciatura não contemplava o conteúdo do curso primário. Certamente, os licenciados aprendiam esse conteúdo por encanto, ou talvez, na 'prática', se o futuro bacharel já fosse professor primário. Essa estruturação do curso de pedagogia facilitou a adoção da premissa 'quem pode o mais pode o menos', isto é, se os licenciados em pedagogia estavam habilitados a formar professores de professores primários, por 'osmose' adquiririam o domínio dos conteúdos do curso primário. Cabe indagar: como poderia o licenciado estar preparado para tal, se não havia obtido a formação específica para o que se propunha a ensinar? No seu exercício profissional, deveria saber e saber fazer uma educação que não tinha aprendido nem 'vivido'.

Entre os anos de 1939 e de 1962, período em que foi homologado o segundo ato normativo do curso de Pedagogia, não houve alterações no ponto de vista organizacional do referido curso. Desse período, podemos destacar, segundo Vieira (2008, p.3), que:

[...] com a denominada redemocratização do país, sob a presidência do general Eurico Gaspar Dutra, eleito no final daquele ano, e como Ministro Raul Leitão da Cunha, na área educacional foram retomadas as discussões a cerca da democratização do ensino, da igualdade de oportunidades. Com o Decreto-Lei n. 8.558/46 é criado no quadro permanente do Ministério da Educação e Saúde o cargo de Orientador Educacional, atendendo às determinações do Decreto-Lei n. 4.244/42, Lei Orgânica do Ensino Secundário. Esta legislação criou o cargo de Orientador Educacional, profissional a ser formado no curso de Pedagogia.

Assim, o contexto sócio-econômico das décadas de 1940 a 1960, conforme Brzezinski (1996), demandou mão-de-obra especializada e, em consequência, forçou a necessidade de expansão do ensino secundário, levando, também, a uma expansão do ensino superior nas Faculdades de Filosofia, uma vez que cabia a elas a formação dos professores que atuavam nessa modalidade de ensino. Desse modo, as Faculdades de Filosofia cresceram

de uma forma desordenada, pela via de escolas superiores isoladas, com intenso fluxo de licenciados.

Nessa perspectiva, os cursos de pedagogia, que ainda formavam os técnicos de educação e os professores para as Escolas Normais, passaram a ser disputados na questão da formação do professor primário, mas, também, objeto de crítica acerca da sua natureza e função, como ocorre até hoje. Assim, todos esses problemas relacionados à identidade do Curso de Pedagogia levaram a proposições sobre sua extinção. Entretanto, considerando o importante papel de formação de professores primários que vinha sendo realizado nas Escolas Normais, e o fato de que a ascensão dessa formação para o nível superior significava um projeto educacional bastante desafiador, o segundo marco legal do Curso de Pedagogia abordou apenas sobre a organização do currículo, deixando de lado a ideia da extinção.

2.1.2 Segundo marco legal do Curso de Pedagogia (1962)

O período de 1960 - 1964 ficou marcado, no Brasil, pelo tecnicismo e a necessidade de se formar trabalhadores para o mercado capitalista, entre eles os profissionais de educação, que buscavam atender ao apelo desenvolvimentista da época, visando, ainda, dar mais dinâmica à economia do país. Para Brzezinski (1996), essa era a etapa do capitalismo brasileiro que se dedicava aos investimentos em educação alicerçados no ideário tecnicista.

Ainda segundo Brzezinski (1996), o Curso de Pedagogia navegava em águas calmas até pelo menos 1945, quando começou a fase de redemocratização do país. O conselheiro Valnir Chagas buscava entender a controvérsia existente a respeito da formação do professor primário, se essa deveria acontecer em nível superior, e sobre a dos técnicos da educação (bacharel), se ocorreria em nível de pós-graduação. Quanto ao curso de pedagogia, o conselheiro sinalizava a tensão existente entre sua manutenção ou extinção, argumentando da falta de conteúdo próprio.

Nesse contexto, surge o segundo marco legal do Curso de Pedagogia, que é o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251 de 1962, no qual se estabelecia o currículo mínimo e a duração do curso, referente ao bacharelado. O parecer dá andamento às intenções do conselheiro; descarta a hipótese de extinção do curso; e busca uma redefinição, principalmente, no que se referia ao cargo de técnico em educação, ou o bacharel, já que este profissional era ajustável a todas as tarefas não-docentes dentro do campo educacional. Foi

um passo importante para abrir novos horizontes ao bacharel em pedagogia, na tentativa de clarear sua identidade.

Em 1961, temos a promulgação da Lei nº 4.024/1961, que se constituiu na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sobre essa questão, o relatório citado anteriormente mostra que:

[...] Com o advento da Lei nº 4.024/1961 e a regulamentação contida no Parecer CFE nº 251/1962, manteve-se o esquema 3+1, para o curso de Pedagogia. Em 1961, fixara-se o currículo mínimo do curso de bacharelado em Pedagogia, composto por sete disciplinas indicadas pelo CFE e mais duas escolhidas pela instituição. Esse mecanismo centralizador da organização curricular pretendia definir a especificidade do bacharel em Pedagogia e visava manter uma unidade de conteúdo, aplicável como critério para transferências de alunos, em todo o território nacional. (BRASIL, 2005, p.3)

Segundo Saviani (2004), com o Parecer CFE nº 251/1962 a duração do curso foi definida em quatro anos, englobando o bacharelado e a licenciatura e correspondendo, portanto, à duração anterior. A diferença fica por conta de uma certa flexibilidade, pois as disciplinas de licenciatura poderiam ser cursadas concomitantemente com o bacharelado, sem a necessidade de esperar o quarto ano. Assim, pelo menos formalmente, o esquema 3+1 deixava de ser vigorado.

Em relação ao currículo da Licenciatura, o autor supracitado ensina que:

[...] se compunha das seguintes matérias: Psicologia da educação: adolescência e aprendizagem; Elementos de administração escolar; Didática; Prática de ensino. Considerando-se a revogação do esquema 3+1, a prática que se generalizou foi a de cursar Psicologia educacional, Didática e Elementos de administração escolar na segunda e terceira séries do curso, deixando-se Prática de ensino para a quarta série. Quanto ao curso de pedagogia, como já constavam de seu currículo Psicologia educacional e Administração escolar, para obter o título de licenciado bastava aos alunos cursar Didática e Prática de ensino. (SAVIANI, 2004, p. 119)

Desse modo, o autor mostra que o currículo do curso de pedagogia manteve o caráter generalista, uma vez que não introduziram no mesmo as habilidades técnicas. O rol de disciplinas sofreu algumas alterações, mas não em aspectos substantivos.

Ainda em 1962, o CFE definiu o Parecer nº 292/1962 que previa para a licenciatura o estudo de três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, esta última em forma de Estágio Supervisionado. No relatório citado anteriormente (BRASIL, 2005), é mostrado que esse esquema mantinha a dualidade bacharelado e licenciatura em Pedagogia, mesmo que o documento afirmasse que

não deveria haver a ruptura entre conteúdos e métodos, manifesta na estrutura curricular do esquema 3+1.

Portanto, percebemos que apesar das mudanças e perspectivas, na prática o curso de pedagogia continuou dividido entre bacharelado e licenciatura, formando profissionais para atuar como técnico de educação ou especialista de educação; administrador de educação ou profissional não-docente do setor educacional, além do professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal.

2.1.3 Terceiro marco legal do Curso de Pedagogia (1969)

A Lei nº 5.540/1968, conhecida como a lei geral da reforma universitária, surgiu no período em que o Brasil estava ocupado pelas Forças Armadas, mediante o golpe militar de 1964. Segundo Brzezinski (1996), esse dispositivo legal foi resultado da incorporação de recomendações contidas, entre outros, no Relatório Rudolph Atcon, assessor norte-americano do MEC no Relatório da Equipe de Assessoria e Planejamento do Ensino Superior (EAPES); e no Relatório Meira Mattos. A lei trouxe, também, ainda que de forma desfigurada, algumas reivindicações de parcela do professorado e do movimento estudantil.

A lei da reforma universitária foi elaborada em menos de 30 dias, sendo votada e aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente da República por via de decreto-lei em um curto espaço de tempo de cinco meses. Tal fato mostra que o governo autoritário fazia valer sua hegemonia sobre a classe política. Para o governo militar, era importante que a lei fosse rapidamente aprovada para que a reforma universitária fosse utilizada em associação com o AI-5, e com o Decreto-Lei 477, como instrumentos de retração da crise política, que estava ocorrendo pelos protestos estudantis de 1968, que conseguiram mobilizar certos segmentos da sociedade civil contra o regime político opressor.

Nesse contexto, podemos destacar, entre os pontos principais da reforma, no tocante a formação dos professores, a criação dos institutos de conteúdos específicos e da Faculdade de Educação à qual conferia a função de formar técnicos denominados especialistas em educação. A reforma também eliminou o regime seriado, introduzindo a matrícula por disciplina e o regime de créditos nos cursos superiores.

Então, a promulgação da Lei nº 5.540/1968 possibilitou uma nova regulamentação do Curso de Pedagogia, definida pelo Parecer 252/1969, de autoria de Valnir Chagas, o qual consideramos o terceiro marco legal do curso de Pedagogia no Brasil.

Sobre esse parecer, Brzezinski (1996) explica que ele foi formulado em quatro itens. O primeiro trata sobre a história da criação do curso de pedagogia; o segundo sobre a regulamentação do curso em consequência da promulgação da LDB/1961; enquanto que o terceiro trata sobre os artigos da Lei 5.540/1968 que prescrevem a formação de professores e especialistas; e o quarto sobre a filosofia da nova regulamentação, indicando as disciplinas das partes comum e diversificada.

Conforme o relatório já citado (BRASIL, 2005), o Parecer CFE nº 252 e a Resolução CFE nº 2 indicavam que a finalidade do curso de Pedagogia era preparar profissionais da educação, possibilitando a obtenção do título de especialista, mediante complementação de estudos. “[...] A Resolução CFE nº 2/1968 determinava que a *formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção*, fosse feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultava o grau de licenciado. [...]” (BRASIL, 2005, p.3)

Assim, quem obtivesse o grau de licenciado em Pedagogia poderia realizar o exercício do magistério nos cursos normais, e, sob o argumento de que “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário”, permitia o magistério nos anos iniciais de escolarização. Entretanto, o Parecer não incluiu uma habilitação com essa finalidade, ele apenas previa algumas disciplinas para a obtenção desse direito. Então, o curso de Pedagogia passou a conferir apenas o grau de licenciado, abolindo o de bacharel, pautado pela concepção de que o curso focava o pedagógico a serviço da docência. Desse modo, para alcançar uma habilitação, o candidato deveria comprovar que já atuava no magistério, o que foi alvo de regulamentação posterior (Parecer do CFE nº 867 de 1972). Em relação à disciplina de didática, que antes era uma seção, tornou-se uma disciplina obrigatória do curso.

Sobre o currículo do curso de Pedagogia, Saviani (2004) ensina que a parte comum permaneceu com a mesma composição definida no Parecer 251/62, apenas a ela se acrescentando a matéria Didática. Em relação às habilitações previstas e respectivas matérias específicas, a composição ficou assim definida:

Orientação Educacional; Administração Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus; Supervisão Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus; Inspeção Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus; Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais; Administração Escolar, para exercício nas escolas de 1º grau; Supervisão Escolar, para exercício nas escolas de 1º grau; Inspeção Escolar, para exercício nas escolas de 1º grau. (SAVIANI, 2004, p. 119)

Nesses termos, corroboramos com Brzezinski (1996) que afirma que a reforma universitária reformulou o curso de Pedagogia, pelo Parecer 252/1969, com mudanças estruturais que contribuiriam, ainda mais, para a indefinição da identidade do curso, pois fragmentou a formação do pedagogo em habilitações técnicas efetivadas na graduação.

Assim, temos no final da década de 1970 e o início da década de 1980 como um período em que o curso de Pedagogia sofreu inúmeras críticas, principalmente no que se refere à formação fragmentada e de forte caráter tecnicista, além da ênfase na divisão técnica do trabalho na escola. Essas críticas foram construídas, principalmente, por professores, instituições universitárias e organismos governamentais, na luta de um movimento pela reformulação do curso.

Nessa perspectiva, Saviani (2004) explica que o movimento dos educadores em torno da formação dos profissionais da educação começou a se articular no final da década de 1970, por meio do 1º Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978, na UNICAMP, e da 1ª Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1980, na PUC de São Paulo. Esse movimento se materializou com a criação, em 1980, do Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, o qual se organizou na forma de comissões regionais, e transformou-se, em 1983, em Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE) que, por sua vez, em 1990, se constituiu na ANFOPE que ainda continua vigente.

A ANFOPE conduziu o movimento pela reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, levantando a bandeira de um curso de pedagogia baseado na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, é importante destacar que esse debate quanto à identidade do curso de Pedagogia não chegou a um consenso.

Segundo Kuenzer e Rodrigues (2006), apesar de prevalecer a concepção de que a docência é o núcleo forte da Pedagogia, pelo menos duas outras vertentes somam-se ao debate. Sinteticamente, as três concepções são: pedagogia centrada na docência (licenciatura -

professor); pedagogia centrada na ciência da educação (bacharelado - pedagogo); e pedagogia centrada nas duas dimensões, formando integradamente o professor e o pedagogo.

Nessa conjuntura, Silva (1988) *apud* Libâneo (2010) explica que na década de 1980 algumas Faculdades de Educação suspenderam ou suprimiram as habilitações convencionais (administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar etc.), para dar ênfase a um currículo centrado na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e curso de magistério.

[...] A justificativa mais comum para essa medida foi e tem sido o entendimento de que o Parecer CFE 252/69, ao instituir as habilitações, estaria reproduzindo a ideologia implícita na Reforma Universitária de 68, ou seja, estaria introduzindo na escola a divisão do trabalho e o controle segundo o modelo da administração capitalista, levando à fragmentação da prática pedagógica. (LIBÂNEO, 2010, p.46)

Assim, o autor supracitado explica que o parecer 252/1969 vigorou durante 27 anos, até a aprovação da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nossa segunda LDB, que apresenta uma série de pontos conflitantes acerca da formação dos profissionais da educação. Vários atos normativos contribuíram para acirrar esses conflitos, dentre eles o Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que estabeleceu a exclusividade dos Cursos Normais Superiores para a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa ação representou mais um golpe para o curso de pedagogia, visto que boa parte deles se incumbia dessa formação. Então, em função do movimento das universidades e de entidades como a ANFOPE, esse decreto foi alterado e o termo *exclusivamente* foi substituído por *preferencialmente*.

Nesses termos, essa situação levou a mais debates sobre uma nova composição organizativa do curso de pedagogia, que contribuiu para a elaboração do mais recente fundamento legal instituído, que será apresentado a seguir.

2.1.4 Quarto marco legal do Curso de Pedagogia (2006)

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 são o quarto marco legal que destacamos na trajetória do referido curso. O processo de criação dessas diretrizes foi bastante longo e difícil, iniciando já com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, que requereu medidas para reorganizar o novo sistema de ensino em todos os níveis.

Desse modo, segundo Vieira (2008), a Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação (SESU/MEC) publicou o Edital nº 4/1997, anunciando a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação e solicitando que as instituições de ensino superior encaminhassem propostas a seu respeito. Além disso, a SESU/MEC instituiu Comissões de Especialistas de Ensino (COESP) que deveriam elaborar as diretrizes curriculares dos cursos que representavam, para análise e aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Ainda conforme Vieira (2008), em 10 de março de 1998 foi nomeada a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP), pela Portaria SESU/MEC nº. 146. Em maio de 1999 essa comissão elaborou e encaminhou ao CNE uma proposta de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, que levava em conta as sugestões das coordenações de cursos das instituições de ensino superior, e as proposições obtidas mediante um amplo processo de debate nacional envolvendo as entidades da área, como a ANFOPE.

Então, após um longo período de lentidão na análise da proposta, a mesma foi aprovada em 2006 com algumas alterações. Segundo Furlan (2008), as diretrizes deixam claro que o ponto central do curso de Pedagogia está na docência, portanto, a licenciatura se configura como identidade do pedagogo. Entre as medidas, destacamos o fato de que as habilitações foram extintas, fazendo com que o curso de pedagogia - licenciatura - forme integralmente para o conjunto das funções a ele atribuídas.

As diretrizes definem que os Licenciados em Pedagogia fazem jus a atuar como docentes na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e, em outras, em que disciplinas pedagógicas estejam previstas, no planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos em sistemas e unidades de ensino, e em ambientes não-escolares.

Segundo Furlan (2008), o pedagogo continua sendo formado para atuar em espaços escolares, dentro e fora da sala de aula e, também, em outros espaços, mesmo os que não oferecem uma educação formal, pois ele é o profissional da educação que tem uma formação mais abrangente. Assim, graças a uma formação integral, em que há estudo de diversos outros campos de conhecimento como História, Psicologia, Sociologia, Filosofia e Política, é notória a importância do Licenciado em Pedagogia para enfatizar a escola tal qual

está posta hoje: diversificada. Outra questão ressaltada nas diretrizes está na carga horária do curso, que passa de 2.800 horas para 3.200 horas, divididas em ensino, pesquisa e extensão.

Nesse contexto, é possível depreender que as atuais diretrizes curriculares aprovadas para o Curso de Pedagogia consideram boa parte das proposições dos movimentos dos educadores. O debate contribuiu para firmar progressivamente a concepção de que a pedagogia está amplamente ligada à função docente, na perspectiva de que o ensino deve ser a base da formação de todo educador. Entretanto, é questionável o fato de considerar a docência como eixo central na formação do pedagogo, pois há várias vertentes que analisam a dicotomia entre formar o professor e formar o especialista, dando a impressão que esse debate está longe de chegar a um consenso formal.

Nessa perspectiva, Saviani (2004) analisa que desde o início da trajetória do curso de pedagogia, na década de 1930, essa ocupou um espaço permanente na estrutura do ensino superior. Todavia, o espaço por ela assumido limitou-se à formação profissional, não se configurando como um espaço propriamente investigativo, o que leva a um ensino, muitas vezes, precário e pouco consistente sob o aspecto da sua fundamentação teórico-científica. Desse modo, o autor afirma que a área pedagógica foi objeto de certo estigma, reforçado pelo baixo *status* social da profissão docente, e pelo desprestígio advindo, algumas vezes, do próprio Estado.

Como exemplo desse descaso com os profissionais da educação, podemos destacar a mudança do artigo 61 da LDB de 1996, ocorrida por meio da reforma do Ensino Médio - Lei Nº 13.415/2017 - que, entre outras medidas, define que qualquer profissional com notório saber pode ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, independente de formação em licenciaturas.

Dessa forma, acreditamos que essa mudança no artigo da LDB corrobora com a concepção de que o curso de Pedagogia não tem uma grande significação, uma vez que, em outras palavras, diz que não há necessidade de uma formação em cursos de licenciatura para atuar no magistério. Assim, esse dispositivo legal prejudica a luta pela valorização do educador que, como podemos observar ao longo da trajetória do curso de Pedagogia, vem procurando consolidar a sua função e a sua identidade como profissional.

2.2 O pedagogo e suas perspectivas de atuação profissional

Libâneo (2010) salienta que a Pedagogia é o campo do conhecimento que se ocupa da prática educativa concreta. Essa prática educativa ocorre na sociedade e é considerada como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. “[...] Nesse sentido, educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. [...]” (LIBÂNEO, 2010, p.30).

Assim sendo, podemos perceber a grande variedade de atuação e de espaços do campo educacional, uma vez que essa educação ocorre em diversos âmbitos da sociedade, como na família, no bairro, na política, no trabalho, nos meios de comunicação, além das tradicionais instituições de ensino, como escolas, universidades etc. Portanto, acreditamos ser importante delimitar as diferentes modalidades de prática educativa.

Essas modalidades podem ser divididas em *educação informal*; *educação não-formal*; e *educação formal*. Segundo Libâneo (2010), a educação informal está relacionada com ações e influências exercidas pelo meio e pelo ambiente sociocultural. Ela se desenvolve por meio das experiências e relações diárias dos indivíduos e de grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural. Ou seja, a formação de hábitos, valores, experiências e habilidades ocorrem fora de instituições criadas especificamente para esse fim, ela ocorre sem intencionalidade, e de forma espontânea.

Já em relação à educação não-formal, sabemos que essa é realizada em instituições educativas, onde os resultados não são avaliados formalmente, entretanto, apresentam certo grau de sistematização e estruturação. Libâneo (2010) salienta que a educação não-formal está relacionada com aquelas atividades de caráter intencional, que implica em relações pedagógicas, mas que não são formalizadas. Temos como exemplo os movimentos sociais organizados na cidade e no campo, as organizações não-governamentais, as instituições religiosas, as iniciativas particulares, os programas sociais públicos etc.

[...] Na escola são práticas não-formais as atividades extra-escolares que provêm conhecimentos complementares, em conexão com a educação formal (feiras, visitas etc). O exemplo da escola mostra que, frequentemente, haverá um intercâmbio entre o formal e o não-formal. [...]. (LIBÂNEO, 2010, p. 89)

Quanto à educação formal, o autor supracitado a define como aquela que compreende instâncias de formação, escolares ou não; que apresenta objetivos educativos explícitos, bem delimitados; e que possui uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática. Nesse sentido, podemos afirmar que a educação escolar convencional é tipicamente formal. Todavia, isso não significa dizer que não ocorra educação formal em outros tipos de educação intencional.

Entende-se, assim, que onde haja ensino (escolar ou não) há educação formal. Então, compreende-se que a educação de adultos, a educação sindical, a educação profissional também são consideradas formais, desde que nelas estejam presentes a intencionalidade, a sistematicidade e condições previamente preparadas, caracterizando um trabalho pedagógico-didático, mesmo que sejam realizadas fora da escola tradicional.

Em face disso, entendemos que o que define a atuação da Pedagogia é a intencionalidade educativa. Logo, o pedagogo irá se ocupar de uma educação intencional, sendo ele o profissional que atua em várias instâncias da educação, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação dos saberes e modos de conhecimento.

Portanto, no contexto educacional temos no pedagogo o profissional que deve compreender e conhecer os processos educativos de uma forma mais abrangente, pois no exercício da sua profissão pode deparar-se com demandas complexas que requerem habilidades especializadas.

Na atualidade brasileira, a Resolução CNE/CP n. I, de 15/05/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacional do Curso de Pedagogia, define que a docência consiste na base da identidade profissional do pedagogo. Todavia, respeitada essa base docente, a implementação dessas diretrizes conduz o pedagogo a uma identidade múltipla e complexa, na qual temos articuladas as funções do pedagogo-professor, do pedagogo-pesquisador e do pedagogo-gestor.

Como forma de ilustração, temos o art. 2º da Resolução CNE/CP n. I, no qual determina que:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de

Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006).

Assim, percebemos que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia são bastante abrangentes e, embora contemplem preferencialmente a docência, elas acabam dando abertura para um currículo que deve preparar um profissional que atue em diversos locais onde os conhecimentos pedagógico-didáticos sejam esperados. As diretrizes englobam, ainda, os processos de planejamento, gestão e pesquisa, como coloca o parágrafo único do Art. 4º da Resolução citada acima, conforme apresentado a seguir.

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006).

Nessa perspectiva, Brzezinski (2011) define que a análise desse dispositivo legal evidencia que o curso de Pedagogia deverá garantir componentes que dotem os contornos da identidade múltipla do pedagogo, que promovam atributos para o exercício da docência em espaços escolares e não-escolares, além da realização de pesquisas com produção, e da socialização de conhecimento para a educação básica e para os sistemas escolares, sem esquecer da gestão educacional.

Portanto, fica claro que, embora a formação do pedagogo tenha como base a docência, as diretrizes mencionadas acima abrem bastante o campo de atuação do pedagogo, até mesmo para o espaço extra-escolar. Complementa essa ideia a posição assumida por Saviani (2012), o qual afirma que as novas diretrizes curriculares nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas. Ou seja, o dispositivo leva a uma formação interdisciplinar e paradoxal.

Na mesma linha conceitual, Libâneo (2010) explica que há uma diversidade de práticas educativas na sociedade e, em todas elas, desde que se configurem como intencionais, está presente a ação pedagógica. Nesse sentido, podemos definir duas esferas de ação educativa para a atuação do pedagogo: a esfera escolar e a extra-escolar. O autor apresenta três tipos de atividades que ocorrem no campo da ação pedagógica escolar:

- a. a de professores do ensino público e privado, de todos os níveis de ensino e dos que exercem atividades correlatas fora da escola convencional.

- b. a de especialistas da ação educativa escolar operando nos níveis centrais, intermediários e locais dos sistemas de ensino (supervisores pedagógicos, gestores, administradores escolares, planejadores, coordenadores, orientadores educacionais etc.)
- c. especialistas em atividades pedagógicas paraescolares atuando em órgãos públicos, privados e públicos não-estatais, envolvendo associações populares, educação de adultos, clínicas de orientação pedagógica/psicológica, entidades de recuperação de deficientes etc. (instrutores, técnicos, animadores, consultores, orientadores, clínicos, psicopedagogos etc). (LIBÂNEO, 2010, p. 58 e 59).

Assim sendo, compreendemos que a atuação do pedagogo escolar é essencial para contribuir com o professor no sucesso do exercício da docência em sala de aula. Essa ajuda pode ocorrer das mais variadas formas, seja por meio da discussão de técnicas, métodos, avaliação dos conteúdos, bem como, também, pela análise, entendimento e sugestões de intervenção para determinadas situações de ensino, sempre à luz de conhecimentos teóricos relacionados à didática e ao trabalho pedagógico de uma forma geral.

Sobre essa questão, Libâneo (2010) salienta que quando se atribuem ao pedagogo as tarefas de coordenar e prestar assistência pedagógico-didática ao professor, não necessariamente está se afirmando que o pedagogo deva ter domínio dos conteúdos-métodos de todas as matérias. Esse profissional contribui utilizando os campos do conhecimento que estão imersos no processo educativo-docente, operando uma interseção entre a teoria pedagógica e os conteúdos-métodos específicos de cada matéria de ensino, entre o conhecimento pedagógico e a sala de aula. Logo, as atividades dos pedagogos e dos docentes são mutuamente fecundadas por conta da especialidade de cada um, além da experiência profissional, e do trato cotidiano das questões de ensino e aprendizagem das matérias. Trata-se, assim, dos encontros de trabalho em que o geral e o específico do ensino vão se interpenetrando.

Em relação ao campo da ação pedagógica extra-escolar, Libâneo (2010) divide entre os profissionais que exercem sistematicamente atividades pedagógicas, e aqueles que ocupam apenas parte de seu tempo nestas atividades:

- a. formadores, animadores, instrutores, organizadores, técnicos, consultores, orientadores, que desenvolvem atividades pedagógicas (não-escolares) em órgãos públicos, privados e públicos não-estatais, ligadas às empresas, à cultura, aos serviços de saúde, alimentação, promoção social etc.;
- b. formadores ocasionais que ocupam parte de seu tempo em atividades pedagógicas em órgãos públicos estatais e não-estatais e empresas referentes à transmissão de saberes e técnicas ligados a outra atividade profissional especializada. Trata-se, por exemplo, de engenheiros, supervisores de trabalho, técnicos etc., que dedicam boa parte de seu tempo a supervisionar ou ensinar trabalhadores no local de trabalho, orientar estagiários etc. (LIBÂNEO, 2010, p. 59)

Observamos, assim, que o campo da atividade pedagógica extra-escolar é bastante extenso, e lembramos que ainda podem ser incluídos, no processo relacionado à educação extra-escolar, todos aqueles que atuam no âmbito da vida privada e social, podendo citar, entre eles: pais, tios, trabalhadores voluntários em partidos políticos, sindicatos, associações etc.

É ilustrativa, também, a explicação apresentada no documento “Tipologia da educação extra-escolar”, lançado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (BRASIL, 1980), de que o extra-escolar não se trata de um fenômeno novo, uma vez que sempre existiram formas de educação e de ensino desenvolvidas fora da escola. O documento mostra, ainda, que a escolarização é um fato recente; que os sistemas escolares do ocidente existem há mais ou menos 200 anos. Essa estruturação ocorreu em paralelo com a reestruturação da reorganização do trabalho em função da industrialização. Logo, não é fundamental a existência de formas escolares e não-escolares, ou formais e não-formais, mas sim, o ato da sociedade, que em determinado período histórico, institucionalizou os sistemas escolares, que passaram a polarizar o educativo.

Como já visto, os programas relativos ao título de extra-escolar são bastante diversos e, normalmente, relativizamos as distinções entre formal e não-formal ou escolar e extra-escolar. Do mesmo modo, assim como é frequente encontrar-se, fora da escola, atividades educativas sistematizadas, existe muito de informal, também, nos modos escolares. Todavia, não é raro definirmos o "formal" como sinônimo de "escolar", não levando em consideração que existem outras formalidades tão ou mais fortes que aquela imposta pelos sistemas escolares.

Compreendemos, dessa forma, que há um crescimento complexo e permanente do sistema escolar, em virtude de toda a transformação da sociedade no decorrer da história, e de toda a amplitude atingida pelas diversas modalidades de educação que vão sendo criadas pela demanda gerada. Sabemos, ainda, que a população jovem continua sendo a categoria que mais carece de um atendimento escolar especializado, requerendo, obviamente, uma variedade maior de agentes do processo educacional.

Assim, além do professor em sala de aula, precisamos ter profissionais bem preparados para exercer as atividades de planejamento, de gestão e de administração dos sistemas escolares e da escola em si, além da supervisão e da assistência pedagógico-didática

em todas as modalidades de educação, sejam elas escolares, extra-escolares ou atividades teórico-científicas, como aquelas relacionadas à pesquisa.

Nesse sentido, observamos que houve diversas mudanças na base da formação do pedagogo, como forma de encaixá-la nas necessidades do mercado, e essas transformações fizeram com que esse profissional pudesse atuar em diferentes espaços educativos, seja como técnico, docente, consultor ou gestor. Por outro lado, é bastante complicado para o pedagogo, justamente devido à grande possibilidade de áreas de atuação ao qual ele está sujeito, delinear sua identidade na sociedade, refletindo, assim, no seu campo de trabalho, e podendo gerar desconfortos e prejuízos nas relações e práticas profissionais, por exemplo, para atuação na educação profissional, científica e tecnológica, que será tema do próximo capítulo desta pesquisa.

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A CRIAÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NO BRASIL

Considerando os diferentes campos de atuação do pedagogo, o presente capítulo aborda o contexto histórico de uma dessas possibilidades – a educação profissional –, mostrando desde o período colonial, quando surgem as primeiras expressões dessa modalidade, até os dias atuais, nos quais continuam as lutas para que se ofereça uma educação de qualidade, de caráter libertador, independentemente da classe social do público atendido.

Destacaremos nesta seção, ainda, o avanço, nos últimos anos, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil, sobretudo o papel dos Institutos Federais de Educação nessa realidade.

3.1 Contexto histórico da educação profissional no Brasil

A educação profissional no Brasil está fundamentada numa história cujas atividades iniciais eram instrumento de uma política voltada para as classes menos favorecidas, e hoje se configura como uma estrutura que busca permitir a todas as pessoas, independentemente da classe social, um efetivo acesso ao ensino científico, tecnológico, além da formação humanística. Essa tem sido a luta de muitos educadores, que nem sempre contaram com as condições políticas e econômicas, principalmente, para vencer a dualidade persistente de separação entre a educação básica e a educação profissional.

Assim, para analisarmos a documentação legal e normativa, a fim de nos debruçarmos, mesmo que de maneira sucinta, na história da educação profissional no Brasil, acreditamos ser oportuna uma contextualização geral que observe essa trajetória por meio de alguns momentos mais expressivos nas políticas educacionais voltadas à formação profissional.

Nesse sentido, segundo o relatório intitulado “Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”, elaborado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2009), desde a época da colonização no Brasil, já podíamos enxergar uma educação voltada para a formação do trabalhador. Os índios e os escravos eram formados como aprendizes de ofícios, e esses ensinamentos, com o decorrer dos anos, passaram a ser vistos como voltados apenas aos pobres.

Ainda conforme o documento supracitado, com a chegada do período do ouro em Minas Gerais surgiu, também, a necessidade de um ensino mais especializado para atuação nas Casas de Fundição e de Moeda. Esse ensino era voltado para os filhos dos homens brancos, e foi o primeiro a estabelecer um período específico para a formação, de 5 a 6 anos, além de uma avaliação ao final para que pudesse ser alcançada a certificação.

Nessa conjuntura, o relatório referido mostra que o Governo Português percebeu o quanto o Brasil era fértil em frutos e produção da terra, e ficou com receio de que com a industrialização a colônia ficasse totalmente independente da metrópole. Logo, em 05 de janeiro de 1785, lançou um alvará que proibia a existência de fábricas, o que levou a uma estagnação do desenvolvimento tecnológico do país. Esse instrumento legal teve validade até a chegada da família real portuguesa no Brasil, em 1808, quando D. João VI revogou o alvará e criou o Colégio das Fábricas, que foi o primeiro estabelecimento de ensino instalado pelo poder público, com o objetivo de formar os artistas e os aprendizes vindos de Portugal.

Nessa perspectiva, Regattieri e Castro (2010) confirmam que as primeiras iniciativas de criação de ensino profissional no Brasil apresentavam um caráter assistencialista, pois era destinado ao amparo dos órfãos e dos demais necessitados. Os autores citam, no entanto, que a criação do Colégio das Fábricas, pelo Príncipe Regente D. João, em 1809, já estava relacionada às necessidades emergentes da economia, pois ocorreu logo após a suspensão do alvará citado acima, que proibia o funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras.

Em relação ao início dos cursos técnicos no Brasil, o relatório citado anteriormente (BRASIL, 2009) explica que esses foram criados no Estado do Rio de Janeiro, pelo seu Presidente (como eram chamados os governadores na época), Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906. Nessa época, foram implantadas quatro escolas profissionais naquele estado: Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras para o ensino de ofícios, e a última à aprendizagem agrícola.

Nesse período, muitas ações contribuíram para a consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil, dentre elas:

Realização do ‘Congresso de Instrução’ que apresentou ao Congresso Nacional um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, a ser mantido com o apoio conjunto do Governo da União e dos Estados. O projeto previa a criação de campos e oficinas escolares onde os alunos dos ginásios seriam

habilitados, como aprendizes, no manuseio de instrumentos de trabalho. A Comissão de Finanças do Senado aumentou a dotação orçamentária para os Estados instituírem escolas técnicas e profissionais elementares sendo criada, na Estrada de Ferro Central do Brasil, a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro. Declaração do Presidente da República, Afonso Pena, em seu discurso de posse, no dia 15 de novembro de 1906: ‘A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis’. (BRASIL, 2009, p. 2)

Assim, percebemos um interesse do Governo em investir na Educação Profissional, principalmente buscando qualificar profissionais para o desenvolvimento da indústria brasileira. Logo, continuando essa linha de incentivo, após o falecimento de Afonso Pena, Nilo Peçanha assume a Presidência do Brasil e assina, em 23 de setembro de 1909, o Decreto nº 7.566, criando, inicialmente, em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito.

A criação dessas escolas é considerada o marco inicial da atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que completou, no ano de 2017, 108 anos de existência. Regattieri e Castro (2010) explicam que as 19 Escolas de Aprendizes Artífices criadas nesse período eram destinadas “aos pobres e humildes”. Nessa mesma década, tivemos a reorganização do ensino agrícola para a formação de “chefes de cultura, administradores e capatazes”, e a criação de escolas-oficina destinadas à formação de ferroviários para atender ao crescimento desse setor.

Em 1927, o ensino profissional no Brasil se tornou obrigatório por meio do Projeto de Fidélis Reis. Esse período foi muito importante para o ensino industrial, graças à política de criação de novas escolas industriais e de novas especializações nas escolas existentes. No início da década de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, que estruturou a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, responsável pelas Escolas de Aprendizes Artífices. Essa Inspeção se tornou, em 1934, a Superintendência do Ensino Profissional. (BRASIL, 2009)

Com a Constituição brasileira de 1937, o ensino técnico, profissional e industrial ganhou destaque e especificações na educação e, com a Lei 378, de 13 de janeiro de 1937, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Liceus Profissionais, que eram espaços destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.

Em 1941, vigorou o conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, que configuraram a chamada Reforma Capanema, remodelando todo o ensino no país. Sobre as mudanças ocorridas pela reforma, destacamos os pontos:

O ensino profissional passou a ser considerado de nível médio; o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão; os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, e compreendendo várias especialidades. (BRASIL, 2009, p.4).

Sobre essa questão, Regattieri e Castro (2010) citam as leis instituídas pela Reforma Capanema, sendo elas as Leis Orgânicas do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº. 4.244/1942) e do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº. 4.073/1942); a Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei nº. 6.141/1943); as Leis Orgânicas do Ensino Primário (Decreto-Lei nº. 8.529/1946), do Ensino Normal (Decreto-Lei nº. 8.530/46) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº. 9.613/1946).

Os autores supracitados afirmam que, a partir de 1942, houve uma organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, e que foi estabelecido o conceito de “aprendiz” para efeito da legislação trabalhista. Foi também nesse período que houve a criação, prescrita pela Constituição, dos dois primeiros serviços nacionais de aprendizagem, o Industrial (SENAI), em 1942, e o Comercial (SENAC), em 1946, com a colaboração das empresas e dos sindicatos econômicos.

Nessa perspectiva, o documento intitulado “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Documento Base”, elaborado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2007) mostra que, após a Reforma Capanema, a educação brasileira denominada regular fica estruturada em dois níveis: a educação básica e a superior. A educação básica é dividida em duas etapas: o curso primário e o secundário, e este subdividido em ginásial e colegial. A vertente voltada à educação profissional era parte final do ensino secundário, e constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico. Todos esses cursos tinham o mesmo nível e duração do colegial, entretanto, não habilitavam para o ingresso no ensino superior. Assim, apesar dessa diferenciação, é nesse contexto que, por meio de exames de adaptação, surge uma possibilidade de aproximação entre o ramo secundário propedêutico (o colegial, com seus variantes científico e clássico), e os cursos profissionalizantes de nível médio.

No ano de 1942, as Escolas de Aprendizes e Artífices se tornaram as Escolas Industriais e Técnicas, por meio do Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Segundo o relatório BRASIL (2009), as novas escolas passaram a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. Desse modo, dava-se início ao processo de vinculação do ensino industrial à estrutura de ensino do país, pois os alunos que haviam se formado nos cursos técnicos poderiam ingressar no ensino superior em área equivalente a sua formação técnica.

Então, no governo de Juscelino Kubitschek (1956 – 1961), que impulsionou o desenvolvimento da indústria automobilística no Brasil, consolidando a indústria nacional, houve um grande incentivo econômico à educação, em busca da formação de profissionais para atingir as metas de desenvolvimento do país.

Durante essa fase, mais precisamente no ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias, ganhando autonomia didática e de gestão. Elas se transformaram nas Escolas Técnicas Federais, que formavam técnicos, os quais eram profissionais indispensáveis devido à aceleração do processo de industrialização, pelo qual estava passando o Brasil.

Ainda segundo o relatório BRASIL (2009), o ano de 1971 foi muito marcante para a educação brasileira, principalmente para a educação profissional, pois foi promulgada a Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Entre outras medidas, o dispositivo determinou, de maneira compulsória, que todo currículo de segundo grau seria técnico-profissional. Logo, foi um momento de grande expansão no número de matrículas e implantação de novos cursos técnicos nas Escolas Técnicas Federais, para que novos técnicos sejam formados em caráter de urgência.

Nesse sentido, Regattieri e Castro (2010) explicam que a Lei nº. 5.692/1971, que fixou diretrizes e bases para o então chamado ensino de primeiro e de segundo graus, tornou obrigatória a profissionalização para o antigo segundo grau, atualmente denominado ensino médio, para, supostamente, eliminar o dualismo existente entre uma formação acadêmica – clássica e científica, destinada à preparação para estudos superiores – e uma profissional – industrial, comercial e agrícola, destinada ao exercício de profissões –, além da formação normal, que era destinada à preparação de professores para as quatro séries iniciais do antigo ensino primário.

Sobre esse caráter de profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau, o documento BRASIL (2007) mostra que ele foi relevante, mas também bastante polêmico. Podemos citar alguns fatores que levaram a essa compulsoriedade, entre eles o fato de que está relacionado com o governo autoritário da época, que contava com elevados índices de aceitação popular, e, evidentemente, estava interessado em manter-se dessa forma. Para isso, era necessário atender a demanda das classes populares por um maior acesso a níveis mais elevados de escolarização, levando a uma pressão pelo aumento de vagas no ensino superior.

Ainda conforme o documento supracitado, essa profissionalização compulsória foi amplamente problemática nos sistemas estaduais de ensino, e não foi implantada completamente. Isso ocorreu, principalmente, porque a concepção curricular que emanava da lei estava voltada para as necessidades do mercado de trabalho em detrimento da formação geral do estudante. Os legisladores justificavam essa concepção curricular com a ideia de que a relação entre teoria e prática seria fundamental para que o cidadão obtivesse uma formação integral.

[...] Entretanto, de forma incoerente com o discurso, ao invés de se ampliar a duração do 2º grau para incluir os conteúdos da formação profissional de forma integrada aos conhecimentos das ciências, das letras e das artes, o que houve foi a redução dos últimos em favor dos primeiros, os quais assumiram um caráter instrumental e de baixa complexidade. E isto não ocorreu por acaso, pois fazia parte da própria concepção de desenvolvimento do País e da reforma educacional em questão. Diante desse quadro, observa-se um acentuado movimento dos filhos da classe média das escolas públicas para as privadas na busca de garantir uma formação que lhes permitisse continuar os estudos no nível superior. Esse movimento alimenta o processo de desvalorização da escola pública estadual e municipal, pois era e continua sendo a classe média que tem algum poder de pressão junto às esferas de governo. (BRASIL, 2007, p.15).

Em 1972, o Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer CFE nº. 45/1972 regulamentou a profissionalização no nível técnico, fixando habilitações com os respectivos currículos mínimos que eram definidos previamente para compor a parte diversificada dos cursos. Portanto, deveriam ser oferecidos currículos mistos, com disciplinas de formação geral e disciplinas de formação profissional.

A implantação dessa profissionalização indiscriminada e generalizada trouxe efeitos considerados, no geral, danosos – sobretudo para o ensino público –, que repercutem até a atualidade. Nesse processo, o então ensino de segundo grau perdeu qualquer identidade que já tivera no passado, seja a acadêmica e propedêutica para o ensino superior, seja a de terminalidade profissional. Para correção dessa distorção, foi promulgada a Lei nº. 7.044/1982, que livrou esse grau de ensino da profissionalização universal e obrigatória, tornando-a facultativa. (REGATTIERI E CASTRO, 2010, p.20).

No ano de 1978, três Escolas Técnicas Federais se tornaram Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), por meio da Lei Nº 6.545. Foram as instituições dos estados do Paraná, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro. Uma das principais mudanças ocorridas com essa nova conjuntura foi a de que essas instituições passaram a formar engenheiros de operação e tecnólogos. Então, com a Lei Nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, as demais Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais se transformaram, gradativamente, em CEFETs, levando em consideração as particularidades técnicas e físicas de cada instituição, e mediante decreto específico para cada uma.

Durante esse processo, a profissionalização obrigatória no antigo 2º grau vai desvanecendo-se. Ao final dos anos 1980 e início da década de 1990, quando, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, ocorre no Congresso Nacional o processo que culmina com a entrada em vigor de uma nova LDB, a Lei nº 9.394/1996, o 2º grau profissionalizante já estava praticamente extinto no país, exceto nas Escolas Técnicas Federais (ETF), Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e em poucos sistemas estaduais de ensino. (BRASIL, 2007)

Assim, em 20 de novembro de 1996 foi sancionada a Lei 9.394, considerada como a segunda LDB, que dispõe sobre a Educação Profissional em um capítulo separado da Educação Básica. Conforme o relatório BRASIL (2009), essa lei superou enfoques de assistencialismo e de preconceito social presentes nas primeiras legislações de educação profissional do país, buscando apresentar uma intervenção social crítica e buscando promover a inclusão social. Outra novidade do dispositivo estava na definição do sistema de certificação profissional que permitia o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar.

Nesse contexto, Regattieri e Castro (2010) analisam que, sob a ótica da LDB, a educação profissional deve estar articulada com a educação básica, ou seja, a educação profissional de nível técnico deve relacionar-se com o ensino médio. Diante desse escopo, e para que essa vinculação possa ser efetiva, é necessário que haja uma formação contextualizada, que permita a compreensão tanto de aspectos laborais e de produção de bens e de serviços, mas também com as relações da ciência e da tecnologia com as práticas de produção, de transformações econômicas, culturais, sociais e jurídicas do país. Portanto, devemos considerar as experiências de vida e de trabalho desses alunos jovens e adultos, a

fim de promover reflexões, críticas e sistematização dos conteúdos apresentados no decorrer da formação.

Em resumo, com um currículo que integra organicamente a base nacional comum e a parte diversificada, o ensino médio deve centrar seu foco na aquisição de formação geral e de competências básicas, contextualizadas nas ações produtivas e nas demais práticas sociais. Embora tenha o desafio de propiciar preparação geral/básica para o trabalho, não lhe cabe, como regra, proporcionar a aquisição de habilidades profissionais específicas, objeto da educação profissional. (REGATTIERI E CASTRO, 2010, p.23).

Desse modo, aparentemente, a LDB de 1996 contribuiu para a tentativa de por um fim na dualidade de ensino, pois proporcionou uma maior liberdade para a iniciativa privada no âmbito educacional e proporcionou uma equivalência entre todos os cursos do mesmo nível. Todavia, o documento BRASIL (2007) enfatiza que essa dualidade só acabava formalmente, uma vez que os currículos se encarregavam de mantê-la.

Essa divisão poderia ser percebida pelo fato de que a tendência voltada à preparação de acesso ao ensino superior privilegiava os conteúdos que seriam exigidos nos processos seletivos, como as ciências, as letras e as artes, enquanto que nos cursos profissionalizantes esses assuntos ficavam reduzidos ao que interessasse ao mercado de trabalho. Desse modo, continuava bastante complicado o acesso a uma universidade pelos estudantes da educação profissional.

Sobre esse aspecto, o documento citado acima considera o texto da LDB, de 1996, minimalista e ambíguo no que se refere à relação entre o ensino médio e à educação profissional. Afinal, o ensino médio encontra-se no Capítulo II, que diz respeito à educação básica; enquanto que a educação profissional está em um capítulo à parte, com apenas três artigos (Capítulo III).

Assim, como na LDB a educação brasileira está dividida em duas etapas – básica e superior – e a educação profissional não está em nenhuma delas, a dualidade educacional já tão discutida continua nítida, pois podemos inferir que a educação profissional não faz parte da estrutura educacional do Brasil, mas apenas trata-se de algo paralelo a esse sistema.

Nesse sentido, como desdobramentos dos enfoques gerados pela LDB, podemos destacar dois importantes dispositivos legais relacionados à organização e à forma de oferta da educação profissional. O primeiro trata-se do Decreto nº. 2.208/1997, que trouxe a separação entre a educação profissional técnica e o ensino médio.

Esse decreto criou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e suas ações ficaram conhecidas como a Reforma da Educação Profissional. Regattieri e Castro (2010) assinalam que o dispositivo dividia a educação profissional em três níveis: básico (não-formal e livre), técnico (habilitação de nível médio) e tecnológico (graduação de nível superior). Assim, ela não se constituía mais como “parte diversificada” do currículo do ensino médio; mas era concomitante ou posterior ao ensino médio.

Dessa forma, o ensino médio passou a ter um sentido puramente propedêutico, e os cursos técnicos, que agora estavam oficialmente separados do ensino médio, passaram a ser oferecidos de duas formas: a primeira era concomitante ao ensino médio, na qual o estudante poderia fazer junto com o ensino médio um curso técnico, mas com matrículas diferentes. Essa concomitância poderia ser interna, quando os dois cursos eram feitos na mesma instituição ou externa, quando os cursos eram realizados em instituições distintas; a outra forma era a seqüencial, que poderia ser feita pelos estudantes que já tivessem concluído o ensino médio.

O relatório intitulado Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2009) mostra que em meio a essas complexas e polêmicas transformações da educação profissional de nosso país, retoma-se em 1999 o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, iniciado em 1978. Nesse mesmo período, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), com base no Parecer CNE/CEB nº 16/99, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/99.

O segundo instrumento legal que surgiu com o desdobramento da LDB de 1996 foi o Decreto nº. 5.154/2004, firmado em 23 de julho de 2004, deliberando a liberdade de opção pelas formas integrada, concomitante ou subsequente para a Educação Profissional. Esse dispositivo permite, entre outras ações, a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio.

Em decorrência, a Câmara de Educação Básica do CNE atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2005, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 39/2004.

Segundo Regattieri e Castro (2010), sob a vigência do Decreto nº. 5.154/2004, a educação profissional:

- é desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, de educação profissional técnica de nível médio e de educação tecnológica de graduação e de pós-graduação;
 - no nível técnico a articulação com o ensino médio se dará por uma das seguintes formas:
 - integrada (em curso na mesma instituição de ensino, com matrícula única pelo aluno e com ampliação de carga horária);
 - concomitante (na mesma instituição ou em instituições distintas, com matrículas distintas, e com ou sem convênios de intercomplementaridade para o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados); e
 - subsequente (após o ensino médio, quando este é pré-requisito de matrícula;
 - contínua (não constituindo a “parte diversificada” do currículo do ensino médio).
- (REGATTIERI E CASTRO, 2010, p.25).

Dessa forma, sabemos que esse instrumento legal revogou o Decreto nº. 2.208/97, mas manteve as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes. Assim, ele trouxe de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio. Logo, podemos perceber uma direção no sentido de proporcionar uma educação politécnica, pois contém os princípios dessa.

Em continuação ao processo de expansão da Educação Profissional no Brasil, em 2005, houve a transformação do CEFET - Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, sendo essa a primeira universidade especializada nessa modalidade de ensino no Brasil.

O relatório intitulado Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2009) cita que, no ano seguinte, houve muitas ações importantes para a Educação Profissional no Brasil, entre elas podemos destacar: o Decreto 5.840/2006 que instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) com o ensino fundamental, médio e educação indígena; o lançamento do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia para disciplinar as denominações dos cursos oferecidos por instituições de ensino público e privado; e a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, realizada no período de 05 a 08 de novembro de 2006, que foi realizada em parceria entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC com o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional.

Então, no ano de 2008, mais um grande passo foi dado à Educação Profissional brasileira: a transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O Governo Federal, sob a gestão do presidente Luis Inácio Lula da Silva criou, por meio da Lei nº 11.892/08, esse novo modelo de instituição de Educação Profissional e Tecnológica, com o fim, segundo seus documentos de implementação, de promover a justiça social, a equidade e o desenvolvimento sustentável, respondendo de forma ágil às demandas crescentes por formação profissional, difusão de conhecimentos e suporte aos arranjos produtivos locais. Sobre a criação dos Institutos Federais, trataremos, de forma mais aprofundada, na seção seguinte.

Assim, além da criação dos Institutos Federais de Educação, em 2008 tivemos outro importante fato que marcou a história da Educação Profissional brasileira: a criação da Lei nº 11.741/2008, que alterou alguns dispositivos da Lei no 9.394/1996 - LDB, buscando o redimensionamento, a institucionalização e a integração de ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Segundo o relatório das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012), muitas alterações significativas foram realizadas na LDB pela Lei nº 11.741/2008, incorporando os dispositivos essenciais do Decreto nº 5.154/2004, ao qual se sobrepôs.

[...] Essas alterações ocorreram no Título V da LDB. Foi inserida a seção IV-A do Capítulo II, que trata 'da Educação Básica'. Assim, além da seção IV, que trata 'do Ensino Médio', foi acrescentada a seção IV-A, que trata 'da Educação Profissional Técnica de Nível Médio', com a inserção de quatro novos artigos: 36-A, 36-B, 36-C e 36-D. Foi acrescentado, ainda, um novo parágrafo no art. 37, já na seção V, que trata 'da Educação de Jovens e Adultos'. Finalmente, foi alterada a denominação do Capítulo III do Título V, para tratar 'da Educação Profissional e Tecnológica', bem como foi alterada a redação dos dispositivos legais constantes dos artigos 39 a 42 da LDB. (BRASIL, 2012, p.4).

Essas mudanças se deram num momento em que a sociedade brasileira estava sob um debate acerca das novas relações de trabalho, e da conseqüente exigência de adaptação da Educação Profissional para essa nova demanda. Assim, percebemos que ao alterar a LDB, a Lei 11.741/08 localiza a educação profissional técnica de nível médio como Seção IV-A do Capítulo II – Da Educação Básica, ressaltando a concepção de que esses cursos pertencem à educação básica e, portanto, devem ser inseridos no âmbito das políticas educacionais. Além disso, em relação ao ensino médio, as alterações demonstram a compreensão de que a

Educação Profissional Técnica de Nível Médio não se trata de uma modalidade educacional, mas que pode contribuir para o desenvolvimento dessa etapa de ensino.

Atualmente, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio segue as suas Diretrizes Curriculares Nacionais, que foram atualizadas e instituídas a partir do Parecer CNE/CEB nº11/2012 e Resolução CNE/CEB nº 6/2012. Segundo Nascimento e Czernisz (2015), a elaboração das Diretrizes ocorreu com o apoio de membros da sociedade civil organizada, pesquisadores de Educação Profissional e Tecnológica, Conselhos Estaduais e Federais de Educação, secretarias de Educação e Grupos de Trabalhos de diferentes instituições.

De acordo com os autores supracitados, a discussão entre esses grupos culminou num documento que explicita questões importantes sobre a relação entre trabalho, formação profissional e educação para adolescentes, jovens e adultos brasileiros. Assim, tendo o foco no trabalho, na ciência, na tecnologia e na cultura, as diretrizes afirmam a importância da formação humana em todos esses aspectos, considerando-os norteadores para um currículo consistente.

Ainda conforme Nascimento e Czernisz (2015) as novas Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio buscam superar os embates que envolveram as antigas Diretrizes da Educação Profissional, e o Decreto n. 2.208 de 1997, que antes não favorecia o diálogo entre Educação Básica e Educação Profissional. Assim, as Diretrizes reconhecem a necessidade de uma formação integral dos alunos, considerando a importância do trabalho e da pesquisa enquanto princípio educativo.

A mais recente mudança na legislação educacional brasileira, que também trouxe impactos para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, foi a tão criticada Reforma do Ensino Médio – Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Esse dispositivo foi criado durante o governo conturbado do presidente Michel Temer, sob muitas polêmicas e protestos devido ao seu conteúdo, que provocou inúmeras alterações em várias áreas, inclusive, na LDB de 1996.

Inúmeras organizações ligadas à educação brasileira demonstraram preocupação com a aprovação da referida lei e declararam, abertamente, serem contra as mudanças ocorridas, especialmente, pela forma aligeirada como essas alterações foram propostas.

Dentre esses movimentos, o Fórum Nacional de Educação (FNE) publicou um documento que dizia:

A edição de uma Medida Provisória, gestada em gabinetes e construída a poucas mãos, para tratar de tema tão fundamental e complexo para a educação do país, não é instrumento adequado e não pode prosperar. Ademais, a proposição ignora o debate que vem sendo travado, com centralidade, há anos, pelo campo educacional, pela sociedade e pelo próprio Congresso Nacional. [...] (FNE, 2016, p.1).

Nesse sentido, a Reforma do Ensino Médio não sofreu críticas apenas pelo conteúdo alterado, considerado preocupante por entidades ligadas à educação em geral, mas, também, pelo mecanismo utilizado na proposta, que não permitiu um debate mais aprofundado entre os envolvidos no processo.

Entre os principais pontos polêmicos versados na Lei, como já citado no capítulo anterior, temos o fato de ter se tornado oficial a liberação da atuação de profissionais com notório saber, mas sem formação pedagógica, para lecionar disciplinas técnicas.

Tal oficialização pode ser considerada um descaso do governo pela profissão de professor, o qual precisa de vários anos de formação para executar suas atividades com eficácia, mas que, segundo a reforma, não faz a diferença em sala de aula. Essa Lei também desrespeita as conquistas da LDB, que tornou a Educação Profissional Técnica de Nível Médio parte da educação básica. Dessa forma, acreditamos que o legislador não mostrou uma preocupação com a qualidade do ensino-aprendizagem que será ofertado, levando a uma formação profissional precária e meramente tecnicista.

Diante desse escopo, entendemos que a Lei nº 13.415/2017 não busca proporcionar uma educação integrada na sua forma mais concreta, como aquela objetivada pelo Decreto nº 5.154/2004, citado anteriormente. Corre-se o risco, por exemplo, de termos a dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino técnico ainda mais acirrada, pois este estaria preocupado em atender apenas aquela demanda destinada ao mercado de trabalho, mas que não tem a ambição de um ensino superior. Desse modo, todas as conquistas da educação profissional, alcançadas nas últimas décadas, podem estar ameaçadas, levando a um avanço da desigualdade social e intelectual no país.

3.2 Dilemas e perspectivas da Educação Profissional no Brasil e os Institutos Federais de Educação

As mudanças sociais também exigem mudanças educacionais, portanto, com o advento de novas formas de organização da sociedade e de novos fatores econômicos, a educação é levada a se adequar às necessidades da demanda do mercado de trabalho para atender aos interesses capitalistas.

Nesse contexto, lembramos Saviani (2007), que afirma que o surgimento do modo de produção capitalista levou a uma nova determinação da relação trabalho-educação. A sociedade capitalista é também chamada de sociedade de mercado, pois tem a troca como fator principal do consumo. Trata-se, portanto, de uma sociedade contratual com o domínio de uma cultura intelectual, e a escola, como o instrumento que viabiliza o acesso a esse tipo de cultura, é estabelecida na forma dominante de educação.

Ainda segundo Saviani (2007), esse processo foi consolidado pela indústria moderna no contexto da Revolução Industrial, quando houve a mecanização das operações manuais, sejam elas executadas pelas próprias máquinas ou pelos homens, que passam a operar manualmente como substitutos das máquinas.

Logo, pode-se afirmar que a Revolução Industrial forçou a escola a se relacionar com o processo de produção. Entretanto, essa educação concebida pela classe da burguesia era dividida em dois grandes campos: um relacionado às profissões manuais, que dispensava o domínio de fundamentos teóricos; e outro ligado às profissões intelectuais, que preparava as elites para atuar nos diferentes setores da sociedade. Trata-se de uma dualidade estrutural que historicamente marca as concepções e as práticas educativas no Brasil.

Nesse sentido, Ramos (2008) enfatiza que a história dessa dualidade está relacionada com a história da luta de classes no capitalismo. Assim, a educação ainda é dividida entre uma parcela da sociedade que produz a riqueza usando sua força de trabalho, e outra que está destinada a governar, ou seja, as elites, os grupos dominantes.

Desse modo, devemos lutar por uma educação que permita o acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para o trabalho, e para a produção da riqueza social e da existência de todos os indivíduos, independente da sua classe social.

Sobre essa questão, Ramos (2012, p.109) analisa que:

[...] Se a educação básica é o processo pelo qual as pessoas têm acesso aos conhecimentos e à cultura da sociedade em que vivem, por meio de uma formação específica, que em nosso sistema educacional se nomeou como ‘educação ou formação profissional’, as pessoas se apropriam de conhecimentos relacionados mais imediatamente com o mundo da produção. Por isto, o direito à educação em todos os níveis e modalidades é uma das condições fundamentais para a satisfação das necessidades materiais e espirituais do ser humano.

Frigotto (2007) salienta que, historicamente, percebe-se que nunca se colocou como necessidade uma educação escolar básica, pública, laica, universal, unitária e tecnológica, pelo contrário, esse tipo de educação sempre foi contida pela classe dominante brasileira.

“[...] Mais que isso, nunca se colocou, de fato, até mesmo uma escolaridade e formação técnico-profissional para a maioria dos trabalhadores, a fim de prepará-los para o trabalho complexo que é o que agrega valor e efetiva competição intercapitalista.” (FRIGOTTO, 2007, p. 1136)

Desse modo, o autor supracitado afirma que é necessário fazer o resgate dessa educação escolar básica pública, gratuita, laica e universal na sua concepção unitária e politécnica, ou tecnológica, para que haja, efetivamente, um vínculo entre a universalização da educação básica e a formação técnico-profissional; e para alcançarmos uma educação não-dualista, capaz de articular o trabalho, o conhecimento, a cultura, e a cidadania como direito de todos.

Nesse contexto, Kuenzer e Grabowski (2006) analisam que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei Nº 9.394/96 propõe-se a enfrentar essa dualidade estrutural da educação no Brasil.

[...] Para tanto, já no primeiro capítulo, define a educação em seu conceito mais amplo, admitindo que ela supera os limites da educação escolar, ocorrendo no interior das relações sociais e produtivas; [...] Esta concepção incorpora a categoria trabalho, reconhecendo a sua dimensão educativa, ao tempo que reconhece a necessidade da educação escolar vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” (KUENZER; GRABOWSKI, 2006, p. 299).

Para Ramos (2012), nos anos de 1990 nossa sociedade apresentava a ideia de que a função da escola seria proporcionar aos alunos uma educação pautada no desenvolvimento

de competências flexíveis, que se adaptem à instabilidade da vida, e não mais um conhecimento sistematizado.

No contexto da educação profissional, essa deveria promover o desenvolvimento de competências importantes para a operação de processos automatizados, que exigem mais uma capacidade de saber agir diante das eventualidades, do que um conhecimento meramente fundamentado no lado científico das atividades profissionais.

Portanto, corroboramos com Kuenzer (2014), quando a autora afirma que estaríamos empobrecendo a educação profissional ao reduzirmos a mesma para uma prática correspondente à reprodução mecânica de formas operacionais. Essa estratégia pedagógica não seria eficaz no momento em que nos propuséssemos a desenvolver competências que identifiquem e compreendam situações imprevistas, ou seja, ações que necessitem de soluções não prescritas, e que demandem a articulação entre o conhecimento científico e o conhecimento tácito.

Assim, ainda segundo Kuenzer (2014), quando temos o conhecimento científico e tácito, adquirido ao longo da vida, pela experiência, sendo empregados de forma conjunta e adequada nas trajetórias escolares e nos processos de qualificação profissional, podemos desenvolver satisfatoriamente a autonomia intelectual, a capacidade de criar novas soluções e também de desenvolver tecnologias.

Logo, mesmo que se mantenha a relação entre capital e trabalho, a entrada e a permanência do trabalhador no mercado de trabalho ocorrem com mais qualificação, proporcionando maiores possibilidades de uma formação continuada, da progressão na carreira, além de uma participação mais ativa nos movimentos políticos e sindicais.

Desse modo, enxergamos a educação profissional integrada à Educação Básica como uma importante oportunidade de formar cidadãos aptos a um dado ofício, mas também questionadores da sociedade na qual estão inseridos. Nessa perspectiva, Kuenzer e Grabowski (2006, p.298) afirmam:

Assim é que a educação profissional, no que estabelece a LDB (BRASIL, 1996d), por se desenvolver de forma sistematizada em instituições próprias ao ensino, inscreve-se no âmbito da educação escolar e articula-se à formação básica que deve ser comum a todos os brasileiros e brasileiras, de modo a assegurar-lhes a formação indispensável ao exercício da cidadania, à efetiva participação nos processos sociais e produtivos e à continuidade dos estudos, na perspectiva da educação ao longo da vida.

Nesse sentido, Ramos (2008) analisa que a partir do Decreto n. 5.154/2004, dispositivo legal já citado no tópico anterior, foi possível repensar diversas formas de se desenvolver a educação integrada no Brasil, garantindo aos sujeitos o direito de receber uma formação que atenda à educação básica, mas que também possibilite o acesso à formação para o exercício profissional, outorgando o sentido de indissociabilidade entre educação profissional e educação básica.

Assim, segundo Frigotto (2007), teremos uma formação profissional com qualidade se tivermos uma educação básica sob a perspectiva politécnica ou da tecnologia universal, proporcionando uma possibilidade de emancipação da classe trabalhadora.

“[...] Cabe à classe trabalhadora lutar em suas organizações e movimentos para construir uma nação contra aqueles que historicamente moldaram um capitalismo dependente, associado e subordinado ao capital mundial.” (FRIGOTTO, 2007, p.1148).

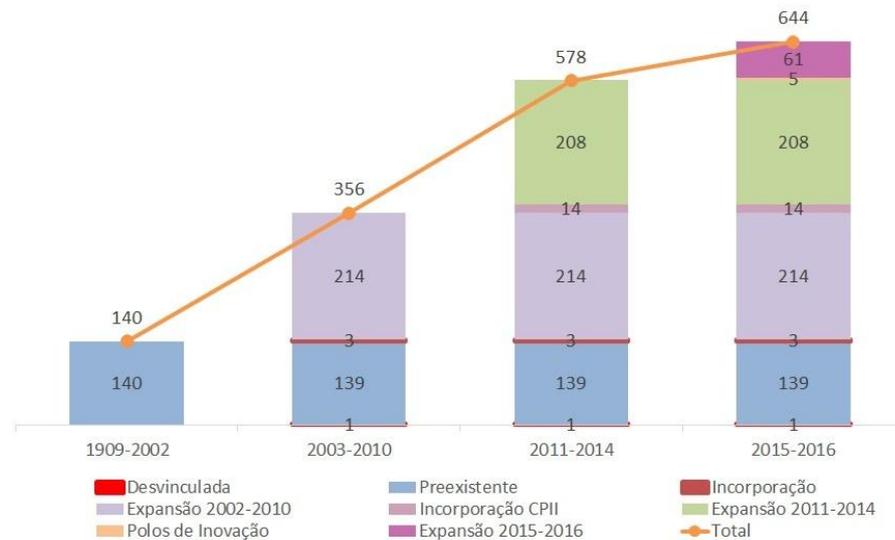
Nesse contexto, tivemos como um importante avanço na luta por essa educação profissional emancipatória e de qualidade no Brasil a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Segundo informações do *site* do Ministério da Educação, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é formada, além dos Institutos Federais, por instituições que já existiam antes da criação desses institutos, mas que não aderiram a eles, e que também oferecem educação profissional em todos os níveis.

Dentre as instituições que formam a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, podemos destacar: dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), que estão situados nos estados do Rio de Janeiro e de Minas Gerais; 25 escolas vinculadas a Universidades; o Colégio Pedro II, o qual, com a sanção da Lei Nº 12.677/12, foi equiparado aos Institutos Federais de Educação, oferecendo cursos da educação infantil ao ensino médio, além de cursos de pós-graduação, e possui 14 *campi*, todos no estado do Rio de Janeiro; e uma Universidade Tecnológica, situada em Minas Gerais.

A seguir, será apresentado um gráfico que mostra toda essa expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no Brasil, nos últimos anos.

Figura 1: Expansão das unidades de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



FONTE: *Site* do MEC, 2017.

Assim, conforme demonstrado na figura acima, disponibilizada no portal da Rede Federal, no *site* do MEC, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica vem passando por uma grande expansão: de 1909 a 2002 foram construídas apenas 140 escolas técnicas no país; em 2003 tivemos uma escola desvinculada, mas a incorporação de mais 3 e a construção de 214 novas unidades, até 2010, levou a um total de 356 unidades; no ano de 2011 ocorreu a desvinculação de mais 1 escola, mas, com a incorporação de 14 colégios e a construção de 208 unidades, até 2014 alcançamos o número de 578 instituições.

Ademais, no ano de 2015 tivemos a criação de 5 polos de inovação, os quais são vinculados a Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial (Embrapii), que se trata de uma organização social que credencia unidades de pesquisa e desenvolvimento em todo Brasil. As ações dos polos são financiadas pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) e pelo MEC.

Segundo informações do *site* do MEC, os polos de inovação foram implantados, inicialmente, nos Institutos Federais da Bahia (IFBA), Ceará (IFCE), Espírito Santo (IFES), Fluminense (IFFluminense) e de Minas Gerais (IFMG), buscando promover o desenvolvimento da pesquisa aplicada e da qualificação de recursos humanos para ações de pesquisa, desenvolvimento e inovação.

Dessa forma, com a implantação desses 5 polos de inovação, que têm como foco o potencial econômico da região ou de determinado setor da economia onde estão localizados, e com a construção de mais 61 unidades de instituições que oferecem educação profissional, foram totalizados 644 campi em funcionamento até o ano de 2016.

A seguir temos uma figura retirada do *site* do MEC, a qual apresenta quais localidades a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica abrange.

Figura 2: Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica até o ano de 2016



FONTE: *Site* do MEC, 2017.

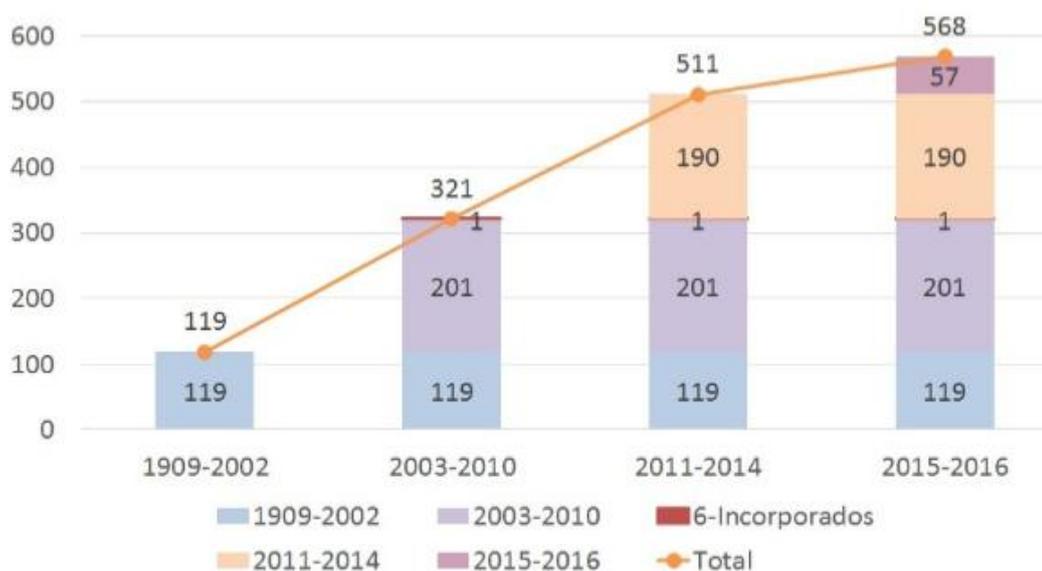
Como podemos observar, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica está presente em todos os estados brasileiros. Segundo dados apresentados no *site* do MEC, no estado de Alagoas existe, além do Instituto Federal (IF), a Escola Técnica de Artes/UFAL; no estado da Bahia, além do IF, há um pólo de inovação; no Ceará, além do IF, também temos um Pólo de Inovação; no estado do Espírito Santo, além do IF, há um pólo de inovação; no Maranhão, além do IF, há um Colégio Universitário/UFMA; em Minas Gerais, além do IF, existe um CEFET, uma Escola Técnica de Saúde/UFU, um Centro de Formação em Saúde/UFTM, um Centro Técnico Pedagógico/UFMG, um Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário/UFV, um Teatro Universitário/UFMG, um Colégio

Técnico/UFGM, e um pólo de inovação; no estado do Pará, além do IF, há uma Escola de Teatro e Dança/UFPA, e uma Escola de Música/UFPA; já na Paraíba, além do IF, temos um Colégio Agrícola Vidal de Negreiros/UFPB, e duas Escolas Técnicas de Saúde, ligadas a UFPB e a UFCG.

No estado do Paraná temos, além do IF, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná; em Pernambuco, além do IF, há o Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas/UFRPE; no Piauí, além do IF, existem três Colégios Técnicos, ligados a UFPI; No estado do Rio Janeiro, além dos Institutos Federais, existem dois colégios técnicos, um Centro Federal de Educação Tecnológica, o Colégio Pedro II e um pólo de inovação; no estado do Rio Grande do Norte, além do IF, há a Escola Agrícola de Jundiá/UFRN, a Escola de Enfermagem/UFRN, e a Escola de Música/UFRN.

Enquanto que no Rio Grande do Sul, além do IF, existe o Colégio Técnico Frederico Westphalen/UFSM, o Colégio Politécnico de Santa Maria/UFSM, e o Colégio Técnico Industrial Santa Maria/UFSM; Em Roraima, além do IF, há a Escola Agrotécnica/UFRR; em São Paulo, além do IF, há o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais. A seguir, apresentaremos um gráfico que mostra a quantidade de municípios brasileiros atendidos pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Figura 3: Municípios atendidos pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



FONTE: Site do MEC, 2017.

Assim, podemos observar que a partir de 2003 tivemos um grande salto na quantidade de cidades atendidas. Enquanto de 1909 a 2002 foram apenas 119 municípios a receber instituições ligadas à Rede Federal, em 8 anos (2003-2010) mais 201 foram contemplados; de 2011 a 2014 essa expansão foi ainda maior, com 190 novos municípios sendo atendidos; e, de 2015 a 2016, mais 57 cidades receberam essas instituições. Essa expansão ocorreu, principalmente, devido às políticas de incentivo à interiorização da educação, que levou à implantação de diversos *campi* dos Institutos Federais nas cidades da zona rural brasileira.

Todavia, salientamos que apenas essa política de expansão não é suficiente para garantir a melhoria das condições de vida daqueles que habitam as regiões mais pobres do País. Sabemos que muitas instituições ainda atuam voltadas a uma formação que atende a organização capitalista e, portanto, fornece apenas os saberes necessários para a inserção dos estudantes no mercado de trabalho. Dessa forma, para que todo esse crescimento seja efetivamente válido, é necessário termos profissionais mais qualificados e dispostos a enfrentar as contradições sociais que marcam a sociedade e a educação brasileira.

Nessa conjuntura, de acordo com seus documentos oficiais de implantação, em 2008 tivemos a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que têm um compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador, de modo articulado com todos os princípios formuladores do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007. Esse Plano reuniu ações e programas no governo Lula, para expansão e melhoria da educação brasileira. Assim, ao contrário do governo neoliberal anterior ao petista, tivemos, nesse período, o direcionamento de esforços para a elaboração de programas sociais de inclusão, que buscasse a superação da dualidade histórica.

Desse modo, os Institutos Federais de Educação, conforme o Art. 6º da Lei nº 11.892/08, têm por finalidades e características:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

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

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

O Art. 7º da referida Lei apresenta os objetivos dos Institutos Federais. São eles:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008)

Trata-se, dessa forma, de uma instituição pluricurricular e multicampi, que oferece educação superior – com destaque para os cursos superiores de tecnologia, de engenharias, e de licenciaturas - básica e profissional. Segundo seus documentos oficiais, os institutos federais têm autonomia para criar ou extinguir cursos, além de poder registrar diplomas dos cursos oferecidos. Eles também têm uma proposta orçamentária anual própria para cada campus e reitoria.

Segundo o documento lançado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC (BRASIL, 2010), intitulado “Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: Concepção e diretrizes”, os Institutos Federais têm natureza jurídica de autarquia, detentoras da autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar, e são equiparados às universidades federais.

Conforme dados divulgados no Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no *site* do MEC, em 2016 o Brasil possuía 38 institutos federais, presentes em todos os estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas, além dos cursos de pós-graduação.

De acordo com o documento citado anteriormente (BRASIL, 2010), esse grau de abrangência dos Institutos Federais proporciona aos profissionais da educação que lá atuam um espaço importante de construção de saberes, pois permite que haja um rico e articulado diálogo que vai da educação básica até a pós-graduação. Assim, esses profissionais têm a possibilidade de, na mesma instituição, vivenciar diferentes estratégias pedagógicas, construindo vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, vivendo o desafio de buscar metodologias que se adéquem a cada ação e, ao mesmo tempo, que estabeleçam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Desse modo, entendemos que todo esse percurso enfrentado pela Educação Profissional no Brasil só terá sentido se buscarmos assegurar uma educação de qualidade a todos os estudantes, independentemente do fator social, propiciando o desenvolvimento pleno desse indivíduo, preparando-o para a cidadania, e almejando reduzir as desigualdades sociais. A visão aqui defendida é que, apesar da dualidade ainda presente na educação brasileira, os últimos anos foram de grandes avanços nessa luta, e a principal batalha está, diariamente, nas salas de aula da educação profissional, onde se deve vencer o ideário de uma educação que se relaciona apenas aos interesses do capital.

4 OS DESAFIOS DE SER PEDAGOGO EM UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

Este capítulo se propõe a apresentar os itens correspondentes à caracterização da pesquisa empírica, com o caminho metodológico percorrido; ao *lócus* em que a pesquisa foi desenvolvida; além da análise dos resultados obtidos com o estudo de caso.

Assim, buscamos neste tópico atender os objetivos da pesquisa de investigar a formação e as concepções dos pedagogos que atuam no *Campus* Fortaleza/IFCE, analisando se a formação em Pedagogia favorece ou não a sua prática; examinar as normas que orientam a atividade dos pedagogos no *Campus* Fortaleza/IFCE, confrontando-as com as demandas que esses profissionais vivenciam em seu cotidiano; e identificar o cenário de atuação do pedagogo no *Campus* Fortaleza/IFCE.

Mostraremos, ainda, os métodos que utilizamos no decorrer da pesquisa, além de apresentar e situar o *Campus* Fortaleza do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), caracterizando as particularidades desse *campus* que é o “primogênito” de todo o IFCE, e que completou, em 2017, 108 anos de fundação.

4.1 Caracterização da pesquisa de campo e lócus

A presente pesquisa é qualitativa, com caráter exploratório, do tipo estudo de caso, e optou-se pela técnica de entrevista. Conforme Bogdan e Biklen(1982) *apud* Ludke e André (2003, p.13), a pesquisa qualitativa se caracteriza por envolver “[...] a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.”.

Segundo os autores supracitados, existem 5 características básicas que configuram a pesquisa qualitativa em educação. São elas: a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Outra característica do presente estudo está em seu caráter exploratório. Segundo Gil (2002, p. 41), as pesquisas exploratórias

têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. [...].

O autor supracitado explica que a pesquisa exploratória é bastante flexível e, na maioria dos casos, assume a forma de estudo de caso, como ocorre com a presente investigação. Optamos pelo estudo de caso por acreditar que tal método possibilitará um olhar minucioso sobre os sujeitos e contexto da pesquisa, trazendo elementos significativos que poderão clarear as questões que a desencadearam.

Sobre esse método, Bogdan e Biklen (1982) *apud* Ludke e André (2003, p. 17) afirmam que “O estudo de caso é o estudo de *um* caso [...] O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. [...] Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.”

Assim, de posse de um conhecimento prévio sobre o universo da Pedagogia, da formação do pedagogo e da educação profissional no Brasil, iniciamos o estudo de caso por meio da entrevista com os pedagogos do *Campus* Fortaleza do IFCE, com o propósito de analisar a formação, as concepções e a prática de pedagogos que atuam no Instituto Federal de Educação. Analisamos, sobretudo, se a formação em pedagogia favoreceu ou não as práticas educativas realizadas na educação profissional.

Atualmente, o *Campus* Fortaleza/IFCE conta com 4 pedagogos que atuam na Coordenação Técnico-pedagógica (CTP) ao lado de mais 5 Técnicos em Assuntos Educacionais, que não necessariamente são pedagogos de formação e, por isso, não podem realizar todas as atividades que competem aos pedagogos. Por essa razão, optamos em realizar a pesquisa apenas com aqueles que têm o cargo efetivo de pedagogo, e entrevistamos 3 dos 4 profissionais da instituição, pois um estava de férias no período de realização da pesquisa. As entrevistas ocorreram em dois dias, do mês de outubro de 2017, sendo que, no primeiro dia, entrevistamos 2 pedagogos no mesmo turno e, no dia seguinte, concluímos as entrevistas com o terceiro participante.

A entrevista é um método de coleta de dados bastante utilizado pelos pesquisadores da área educacional. Sobre essa opção, Ludke e André (2003, p. 33 e 34) destacam que:

[...] é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

Desse modo, realizamos entrevistas semi-estruturadas com os pedagogos, com gravações de áudio, que foram previamente autorizadas pelos participantes da pesquisa, com o objetivo de conhecer sobre a sua formação em Pedagogia, sobre as intervenções didáticas, formativas, bem como sobre os desafios encontrados no desenvolvimento do trabalho na instituição.

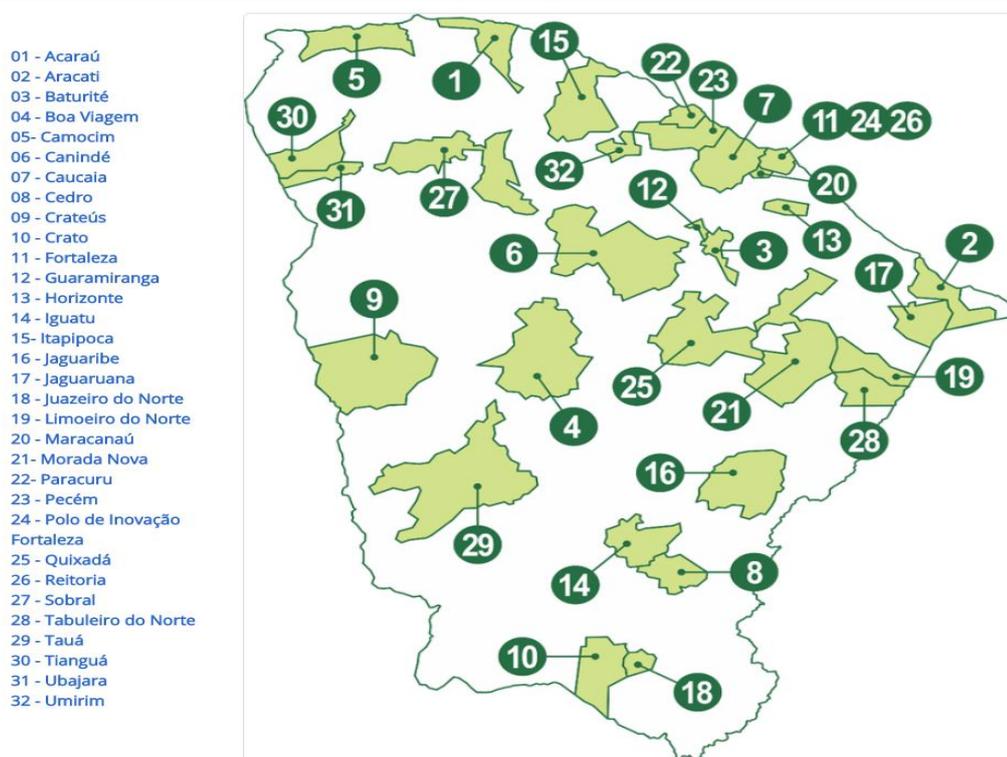
Por fim, seguimos para a análise e interpretação dos dados qualitativos derivados do material coletado. Essa etapa deve “evidenciar as conquistas alcançadas com o estudo; indicar as limitações e as reconsiderações; apontar a relação entre os fatos verificados e a teoria; e representar ‘a súpula em que os argumentos, conceitos, fatos, hipóteses, teorias, modelos se unem e se completam’ (Trujillo Ferrari, 1982:295).” (LAKATOS E MARCONI, 2003, p. 232).

Partiremos, agora, para uma apresentação do *Lócus* em que esta pesquisa foi desenvolvida.

Conforme já relatado no 3º capítulo do presente estudo, o IFCE, assim como os demais Institutos Federais do país, passou por várias transformações no decorrer dos anos, de acordo com as necessidades de formação para o trabalho no Brasil. Em 1937, foi Liceu Industrial de Fortaleza; depois, em 1941, foi Liceu Industrial do Ceará. Em 1942, se tornou a Escola Industrial de Fortaleza; e, em 1965, já na condição de autarquia, se tornou a Escola Industrial Federal do Ceará. Em 1968, foi denominado Escola Técnica Federal do Ceará. Então, estendendo sua atuação para cursos tecnólogos e articulando ensino, pesquisa e extensão, em 1999 transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, até

que, em 2008, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro, chega ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, que, atualmente, possui 32 *campi* em várias cidades do estado do Ceará, como demonstrado na figura a seguir.

Figura 4: Distribuição do IFCE no estado do Ceará em 2017



Fonte: *Site* do IFCE, 2017.

Optamos por realizar esta pesquisa no *Campus* Fortaleza por se tratar do *campus* mais antigo do IFCE, que conta com uma maior infraestrutura, tanto física quanto de recursos humanos, e de cursos ofertados em relação aos outros *campi* da instituição. De acordo com dados retirados do *site* do IFCE, o *campus* está situado na Avenida Treze de Maio, nº 2081 - Benfica, e possui cerca de 7600 alunos matriculados em 11 cursos técnicos, 8 superiores tecnológicos, 5 bacharelados, 4 licenciaturas e 8 mestrados, conforme demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 1: Cursos ofertados no *Campus* Fortaleza/IFCE em 2017

NÍVEL DO CURSO	CURSOS
Técnico (integrados, subsequentes e Educação de Jovens e Adultos)	Guia de Turismo (subsequente), Instrumento Musical (subsequente), Edificações

	(integrado e subsequente), Segurança no Trabalho (subsequente), Informática (integrado), Telecomunicações (integrado), Eletrotécnica (integrado e subsequente), Mecânica Industrial (integrado e subsequente), Manutenção Automotiva (subsequente), Química (integrado), e Refrigeração e Climatização (Educação de Jovens e Adultos).
Superior Tecnológico	Telemática, Mecatrônica Industrial, Processos Químicos, Gestão Ambiental, Saneamento Ambiental, Estradas, Gestão Desportiva e de Lazer, e Hotelaria.
Bacharelado	Engenharia da Computação, Engenharia de Telecomunicações, Engenharia Mecatrônica, Engenharia Civil, e Turismo.
Licenciatura	Física, Matemática, Artes Visuais e Teatro.
Mestrado	Artes, Ciência da Computação, Educação Profissional e Tecnológica, Energias Renováveis, Engenharia de Telecomunicações, Ensino de Ciências e Matemática, Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação, e Tecnologia e Gestão Ambiental.

Fonte: autora, adaptado do *site* do IFCE, 2017.

Atualmente, segundo dados disponíveis no sistema acadêmico da instituição – Sistema Sophia - para atender a esse número de alunos supracitado e à comunidade externa, o *campus* conta com 338 docentes efetivos, 15 professores substitutos, e 254 funcionários técnico-administrativos, que ocupam vários cargos de nível fundamental, médio e superior.

Conforme o *site* do IFCE, o *campus* de Fortaleza ocupa uma área de cerca de 40.000 m², e tem uma extensão física no bairro da Aldeota, onde funciona a Licenciatura em Artes Visuais. Em relação a sua infraestrutura, o *campus* dispõe de 54 salas de aulas

convencionais, mais de 80 laboratórios nas áreas de Artes, Turismo, Construção Civil, Indústria, Química, Licenciaturas e Telemática, além de sala de videoconferência e audiovisual, unidade gráfica, biblioteca, incubadora de empresas, espaço de artes, auditórios, e um complexo poliesportivo (campo de futebol *society*, quadra poliesportiva coberta, piscina (10x12 m), salas de musculação, de fisioterapia e de avaliação física, cinco salas de aula (duas convencionais e três para ginástica), pista de *cooper* (260 m), galeria de banheiros e vestiários).

Diante do exposto, podemos observar que se trata de um *campus* com grandes proporções seja no número de alunos ou de profissionais, além de uma infraestrutura que vem conseguindo atender a essa demanda de forma satisfatória. A seguir, iremos apresentar as características de formação e do exercício profissional dos pedagogos da instituição, que foram os principais objetos de estudo da nossa pesquisa.

4.2 Os pedagogos do Campus Fortaleza/IFCE: formação, concepções e práticas

Como relatado anteriormente, esta pesquisa foi realizada no *Campus* Fortaleza do IFCE, com alguns pedagogos da instituição. Neste item, iremos apresentar os dados apurados no estudo de caso acerca da formação desses pedagogos, tanto anterior ao ingresso no IFCE, quanto à capacitação no Instituto; sobre suas concepções e expectativas para a Pedagogia e a educação profissional no Brasil; além de sua vivência profissional, suas atribuições e desafios na CTP do *campus*.

Como forma de garantir o sigilo da identidade dos sujeitos da pesquisa, iremos nos referir aos mesmos, no decorrer deste capítulo, como Pedagogo 1, Pedagogo 2 e Pedagogo 3. A seguir, temos os dados apurados e as nossas análises sobre o estudo, à luz do referencial teórico que nos deu um aporte para a realização da pesquisa.

4.2.1 Formação em Pedagogia e a prática na Coordenação Técnico-pedagógica, no contexto da Educação Profissional

Os pedagogos que atuam da Coordenação Técnico-pedagógica do *Campus* Fortaleza/IFCE concluíram, em média, há 10 anos o curso de Pedagogia. O Pedagogo 1 finalizou o curso na Universidade Federal do Ceará (UFC), em 2007; o Pedagogo 2 formou-se em 2008, na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA); e o Pedagogo 3 na Universidade

Estadual do Ceará (UECE), em 2005. Assim, tivemos a oportunidade de debater um pouco sobre o currículo do curso de Pedagogia de 3 das principais universidades do estado do Ceará, na concepção dos sujeitos da pesquisa.

Em relação à formação posterior à graduação, o Pedagogo 1 tem especialização em Educação Infantil, que concluiu em 2012, e, atualmente, está cursando outra especialização em Educação a Distância. O Pedagogo 2 também tem especializações, nas áreas de Arte-educação e Cultura Popular, e Informática Educativa e Tutoria do Ensino a Distância, concluídas em 2009 e em 2016, respectivamente. Atualmente, o Pedagogo 2 está em um mestrado profissional em Políticas Públicas. Já o Pedagogo 3 informou que no final da sua graduação era necessário fazer uma habilitação, e o profissional a cursou na área da Administração Escolar. Em 2008, ele concluiu uma especialização em Psicopedagogia Clínica Institucional e, em 2016, iniciou um mestrado em Educação.

Quanto a uma formação periódica para o desempenho das atividades de pedagogo (a) no *Campus* Fortaleza/IFCE, os profissionais relataram que a instituição não oferece uma formação interna, mas que dá um suporte financeiro para a participação em eventos e cursos da área educacional, de acordo com a demanda gerada pelo próprio servidor. O Pedagogo 1 reclamou da burocracia para conseguir esse apoio, portanto define a ajuda como intermediária. Ele relatou, ainda, que essa burocracia ficou ainda mais complicada com os cortes no orçamento sofridos pelo IFCE em 2017. O Pedagogo 2 demonstrou mais satisfação, uma vez que seu curso de mestrado está sendo custeado em grande parte pelo Instituto.

Já o Pedagogo 3 enfatizou que o apoio é bem maior para os docentes, mas que, para ele, esse fato tem um motivo consistente, pois os professores estão na “linha de frente”. De uma forma geral, em relação a uma formação periódica, ele analisa que

[...] Agora eu não percebo de forma sistematizada, nós não temos uma formação, é uma coisa que precisamos melhorar, a questão da formação dos profissionais da educação como um todo, dos docentes, os técnico-administrativos e dos pedagogos. Tem uma boa política de capacitação? Não, nós não temos. A gente solicita e a liberação é mais fácil, se precisar de auxílio financeiro, complica mais, principalmente agora nessa nova fase. (PEDAGOGO 3, 2017).

Observamos, desse modo, que os pedagogos do *Campus* Fortaleza são profissionais que buscam uma formação continuada, que não se acomodaram com a formação inicial. Avaliamos, também, que pela diversidade de áreas estudadas, juntos, eles podem realizar, de forma satisfatória, o atendimento dos diversos públicos e modalidades

educacionais do *campus*. Entretanto, seria importante a instituição rever seus modos de liberação e apoio financeiro dedicados aos profissionais, uma vez que essa formação continuada é fundamental para o sucesso das atividades realizadas pelos pedagogos.

Complementa essa análise a posição defendida pelos autores BRANDT, NASCIMENTO, MAGALHÃES e SILVA (2014, p. 69) de que:

É importante confirmar que a prática pedagógica e a formação de pedagogos devem estar inter-relacionadas, já que o sucesso do trabalho pedagógico depende de uma boa formação, ou seja, de um saber bem elaborado, que corresponda aos desafios e às expectativas da sociedade. A qualidade da educação está associada à aprendizagem e ao desenvolvimento social e emocional do aluno, o que requer do pedagogo/supervisor uma ampla visão sobre as constantes mudanças educacionais. Assim, esse profissional deve estar em permanente formação para que possa aperfeiçoar o seu trabalho.

Continuando o estudo sobre a formação desses pedagogos, e sabendo que os Institutos Federais fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ficamos interessados em descobrir se os profissionais estudaram sobre a educação profissional na sua graduação.

O Pedagogo 1 afirmou que “Não. Eu até questiono isso, né? Porque pelo menos na minha formação eu não lembro nem se tinha disciplina optativa de educação profissional. Eu ainda estou aprendendo sobre educação profissional.” (Pedagogo 1, 2017). A resposta do Pedagogo 2 também foi negativa: “Não tinha educação profissional, pelo menos que eu lembre, não tinha nenhuma disciplina” (Pedagogo 2, 2017).

Segundo o Pedagogo 3, o mesmo também não estudou muito sobre a educação profissional no curso de Pedagogia.

Não. É uma carência que é bem nítida. Eu não lembro na graduação, na 1ª parte. Na habilitação acho que teve um tópico ou outro. E na graduação eu só lembro de ter visto como um tópico da LDB, não um aprofundamento. Então, quando a gente entra... no concurso... o primeiro contato mesmo eu fui ter estudando pro concurso. (PEDAGOGO 3, 2017).

Dessa forma, observamos que, segundo pontuaram os participantes, houve uma lacuna nos três currículos do curso de Pedagogia de três das principais universidades do Ceará, no que se refere à educação profissional. Trata-se de um dado preocupante, pois sabemos da expansão que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica vem passando na última década, conforme dados apresentados no capítulo anterior, e esse crescimento requer profissionais capacitados atuando nesses estabelecimentos de ensino, para

que não ocorra um salto apenas em números, mas, principalmente, no desenvolvimento intelectual, social e crítico dos estudantes atendidos.

Sabemos que a formação inicial dos pedagogos estudados ocorreu há, aproximadamente, 10 anos, mas vemos, pela nossa própria experiência como estudante do curso de pedagogia, que essa realidade não está tão diferente. Portanto, esperamos que esse dado contribua para a discussão acerca da importância de se incluir, de forma mais consistente, o estudo da educação profissional no curso.

Nessa linha de raciocínio, corroboramos com Libâneo e Pimenta (1999), pois os autores fazem uma crítica ao currículo do curso superior em Pedagogia, considerando que:

[...] A sobrecarga no currículo de disciplinas ligadas à formação de professores das séries iniciais do antigo 1º grau levou à diminuição do peso das disciplinas teóricas (fundamentos da educação, currículo, avaliação, teorias da educação) e, especificamente, das disciplinas que identificavam mais o exercício profissional do pedagogo. [...] (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p.249).

Desse modo, acreditamos que os estudos sobre a legislação educacional brasileira e sobre os diversos campos de atuação do pedagogo, como na própria educação profissional, deveriam ser mais contemplados na graduação em pedagogia.

Assim, quando questionamos aos pedagogos se sua formação acadêmica contribui, de forma satisfatória, para o exercício das atividades profissionais desenvolvidas no *Campus* Fortaleza-IFCE, todos os 3 participantes afirmaram que a parte de didática, de fundamentos da educação são muito relevantes para sua atuação profissional, mas reclamaram da falta de uma formação mais específica sobre legislação educacional, não só aquela relacionada à educação profissional, conforme relato do Pedagogo 2, apresentado a seguir.

No curso da UVA, não sei se todos os cursos são assim, mas no meu eles preparam muito para a prática. [...] do que eu vejo, essa parte da legislação eu vejo que fica um pouco a desejar e essa parte teórica eu também acho que poderia ser melhor abordada, ter mais disciplinas falando sobre isso. Mas a parte de psicologia, que a gente vê o desenvolvimento da criança, essa parte toda de educação infantil é muito trabalhada. E precisa dessa parte mesmo, da mediação em relação ao professor, em relação ao aluno. E com a prática, a gente acaba fazendo algumas conexões maiores do que a gente vê na faculdade com o que a gente vai viver na prática em si. [...] Mas eu acho assim, pelo menos na minha formação, essa parte teórica deixou um pouco a desejar. Aqui já é um trabalho mais técnico, ele precisa ainda mais dessa formação e, principalmente essa parte da educação profissional, eu acho que é muito importante também. (PEDAGOGO 2, 2017).

Tal relato enfatiza o que já abordamos acima, referente à importância de se trabalhar a educação profissional e a área de legislação educacional de forma mais eficiente na graduação, para que o pedagogo conheça mais sobre a realidade política e social do país, a fim de se tornarem profissionais mais críticos, conscientes da sua realidade, de modo que possam atuar nas diversas áreas nas quais o pedagogo é requerido e, até mesmo, para que se tornem mais capacitados e dispostos a lutar pelos direitos da sua classe profissional e da educação como um todo.

Nesse contexto, perguntamos aos sujeitos da pesquisa quais as suas expectativas para o futuro da profissão de pedagogo no país, considerando a atual conjuntura política e econômica do Brasil. Os Pedagogos 1 e 2 demonstraram preocupação com o cenário em que nos encontramos e, infelizmente, não têm uma boa expectativa para o futuro da educação, conforme os trechos da entrevista apresentados a seguir.

Eu acho que a gente tá vivendo uma fase de retrocessos muito grande, entendeu? Se você olhar a LDB este ano, ela já tá toda marcadinha lá, com todas as alterações que foram feitas, né? Eu acho assim muito preocupante, a questão do notório saber então. Assim, foi uma luta tão grande pra gente conseguir uma formação mesmo pra se formar como profissional né? E até hoje é uma luta ainda, a gente tá lutando pra cada vez melhorar, porque é uma das profissões mais sofridas, assim, que eu vejo é na educação, infelizmente ela ainda não tem sua valorização merecida e com todo esse retrocesso que tá sendo aí, eu acho que... nem sei dizer, já me bate um sentimento ruim. [...] questão de concurso vai ser muito difícil. (PEDAGOGO 1, 2017).

Eu acho que pra educação como um todo o cenário tá bem ruim né? Bem sombrio aí pro futuro. Esse governo que tá aí tá acabando com muita coisa boa que foi feita né? Desanima até pra fazer concurso na área da educação porque a gente não tem perspectiva de melhora. [...] o cenário tá tão ruim que é difícil você pensar numa perspectiva de futuro. (PEDAGOGO 2, 2017).

Ainda sobre essa questão, o Pedagogo 3 foi ainda mais crítico na sua análise quanto à perspectiva de futuro da educação e da pedagogia no Brasil:

Pra educação como um todo, se tem uma agenda internacional, o Banco Mundial, os 4 pilares da educação estão aí pra ser cumpridos há 20 anos. Então, toda política institucional dos governos que estão alinhados internacionalmente empurram na direção dessa política da educação mais flexível, do aprender a aprender, do trabalho, da formação constante e tal, da valorização das competências no saber e tal, e um certo rebaixamento da formação intelectual, do saber em si, e isso é uma perspectiva global e eu acho que a Pedagogia não escapa, está nessa trama. Eu acho que para o curso de Pedagogia a tendência é cada vez quererem tornar ele mais técnico, ou não diria nem técnico, mas mais controlado operacionalmente pelas gestões, com uma interferência muito grande de gerenciamento externo, ou seja, que se estructure cursos e forme pessoas que sejam capazes de executar o que vem de Brasília, que executa o que vem das recomendações internacionais. Então, não é novidade, desde a década de 90 eu já era estudante e passava... eu acho que nesse cenário a tendência é aguçar isso, de criar instrumentos de gerenciamento externo e não essa formação mais ampla de compreensão maior do contexto em que a

educação esta inserida, da finalidade da educação de formar pessoas capazes de entender a contradição e a partir da reflexão da contradição tentar intervir nesse processo contínuo. (PEDAGOGO 3, 2017).

Percebemos, assim, a visão crítica e bem contextualizada dos participantes da pesquisa. Infelizmente, o atual cenário político não permite uma boa perspectiva para o futuro da educação. Entretanto, cabe a todos os envolvidos no processo um esforço no sentido de não nos acomodarmos com a realidade e buscarmos, dentro dessas limitações, formarmos sujeitos críticos e conscientes, para que as futuras gerações sejam capazes de lutar e construir uma nação mais justa e igualitária.

Desse modo, para finalizar o tópico relacionado à formação dos pedagogos que atuam no *Campus Fortaleza/IFCE*, apresentamos alguns trechos da entrevista nos quais os pedagogos apresentam sugestões para a melhoria dos cursos de Pedagogia no Brasil.

Pelo pouco que eu acompanho, eu acho que a Pedagogia da UFC já melhorou o currículo depois que eu saí. No meu tempo eu não fiz TCC, isso pra mim foi sofrido, depois, quando eu fui fazer a especialização eu senti muita dificuldade. No meu tempo também, na questão governamental, tava entrando o governo do PT, ainda tinham muitos resquícios da gestão antiga, não tinha investimento em pesquisa, era muito difícil você conseguir participar de grupos, essas coisas. Não tinha, é totalmente diferente, hoje, eu vejo que lá você tem muita oportunidade assim, e no meu tempo, infelizmente, eu não vivenciei isso. Eu acho que isso já foi assim um salto muito grande, que eu sei que vai ser difícil agora, por isso eu falo em retrocesso. A questão do currículo eu não sei como está lá, mas realmente em relação a educação profissional ainda está deixando a desejar. E com o crescimento da educação profissional, pelo menos aqui no instituto são 33 *campi*, então, assim, a gente precisa de gente qualificada pra tá atuando na educação profissional. Aí acaba a própria instituição tendo que trazer pra si essa formação e, às vezes, não acontece ou acontece de forma não satisfatória. [...] é uma formação inicial né? Aí a nossa área exige muito uma formação continuada, não dá pra sair sabendo tudo. Por mais que você tenha estudado, é quase obrigatório você ter uma formação continuada, especialização. Eu, por exemplo, na minha pedagogia eu fiz tudo voltado para a educação infantil, porque eu acho que é um tema muito forte na UFC e eu me apaixonei e eu fiz esse núcleo de educação infantil e fiz de educação especial. Mas mesmo assim, apesar de tudo, quando eu fui pra prática, a gente sente o impacto. E eu fiz a especialização em educação infantil e tinha a formação também pela prefeitura, então pra você conseguir realmente ser competente no que você faz, você precisa também dessa formação continuada, acho que só a inicial ainda não dá conta. (PEDAGOGO 1, 2017).

Eu não conheço o currículo da UFC, mas eu fiz uma pesquisa recente porque eu me interessei muito pela área da matemática e eu peguei um artigo da professora Mazé, que é da UFC, sobre essa questão da quantidade de disciplinas que trabalham com a matemática na Pedagogia né? E eu verifiquei que são só duas disciplinas: uma que é obrigatória e uma que é optativa. [...] eu coloquei essa questão que a gente tem uma dificuldade em matemática muito grande, por parte dos alunos, isso vem desde o fundamental, passa pelo médio, inclusive aqui no Instituto a gente tem muito essa dificuldade. Então, assim, eu acho que deveria ser mais trabalhada a questão do ensino da matemática na pedagogia, ate porque eu verifiquei na minha pesquisa que a maioria dos pedagogos não gostam da matemática, tem gente até que diz assim: eu fiz pedagogia porque eu não gosto da matemática. Então, eu não sei como é que fica

assim em relação a disciplina que já tem, porque pra colocar uma você tem que tirar outra, e até que ponto tem algumas disciplinas que poderiam sair pra essa poder entrar. Eu acho que também a questão da EJA [...] a questão da educação inclusiva que eu acho que é muito importante hoje, também a questão da educação profissional [...] mas eu não sei como seria, pras pessoas que coordenam o curso [...] o pedagogo tem tipo um defeito, é uma coisa boa que acaba sendo ruim, porque ele contempla tanta coisa, por exemplo, na minha formação eu tive Geografia, História, Artes, tive essa parte de Ciências, porque pra você dar aula do 1º ao 5º e da educação infantil você precisa ter isso, aí é tanta coisa né? Você tem um currículo assim como se fosse um polvo com vários braços e que aí você não sabe... Eu fiz um curso, que eu trabalhei um tempo na prefeitura com educação, no ensino fundamental, trabalhei com alfabetização, a gente tem que tá habilitado pra isso, aí, eu já tô aqui, trabalhando na coordenação pedagógica, que vai mais a parte técnica né? Então eu acho assim, que a gente é super profissional que não é valorizado e que você tem que tá preparado pra varias situações. Aí, se fosse fazer um currículo mesmo pra abranger tudo que a gente é capaz de trabalhar teria que ser uma super grade. (PEDAGOGO 2, 2017).

Eu acho que como todo curso de formação de professores, não só de Pedagogia, primeiro a melhoria do curso começa com uma colocação melhor da profissão, no mundo do trabalho. Assim, profissionais valorizados não melhoram necessariamente porque estão recebendo mais ou porque são valorizados, mas, com certeza, no mínimo, se isso não é uma verdade absoluta, com certeza uma carreira promissora, minimamente digna, até gera bons talentos e perde bons talentos... Eu tive amigos que gostariam de ser pedagogos, professores, mas foram pra outras áreas. Então, a gente atrairia bons talentos e incutiria até antes da pedagogia o desejo de ser pedagogo. Eu não minto, eu entrei na pedagogia por acaso, e o meu caso é uma coisa muito comum no universo dos professores e especificamente no mundo da pedagogia, eu queria fazer psicologia. Eu comecei filosofia resolvi parar pra estudar pra psicologia e durante o cursinho um amigo me chamou pra fazer pedagogia. [...] Em termos de matriz, eu creio que é importante conservar os conhecimentos de base, mais fundamentais, quer sejam da Sociologia, da Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, isso aí deve ser conservado, não dá margem a uma substituição de uma cultura puramente prática, mas também a prática tem que chegar mais junto. A prática é necessária, porque eu saí da faculdade sem me sentir preparado, mas eu creio que isso seja em todos os cursos. [...] o curso não me preparou pra entrar numa sala de aula, eu entrei pela primeira vez, realmente pra assumir uma turma, 1 ano e meio depois de formado. (PEDAGOGO 3, 2017).

Corroboramos com as ideias acima expostas e temos consciência que se tratam de sugestões que levam em consideração, principalmente, a realidade profissional em que esses pedagogos estão atuando. Todavia, consideramos pertinentes as colocações apresentadas, independentemente da área que o pedagogo deseje seguir, pois, de uma forma geral, o currículo do curso de pedagogia é bastante diversificado, abrangente e, muitas vezes, ineficiente no tocante à prática profissional.

A seguir, abordaremos quais as principais atribuições dos pedagogos que trabalham no *Campus Fortaleza/IFCE*, e discutiremos acerca dos desafios de atuar em uma instituição centenária, com um histórico tão rico e importante para o estado do Ceará, e que atende um público tão diversificado, em vários níveis e modalidades educacionais.

4.2.2 Demandas profissionais e os desafios do pedagogo no Campus Fortaleza/IFCE

Antes de nos debruçarmos sobre as atividades profissionais desenvolvidas pelos pedagogos no *Campus Fortaleza/IFCE*, indagamos aos mesmos sobre a sua experiência profissional antes do ingresso no instituto, a fim de averiguarmos se eles já haviam atuado em sala de aula e/ou na educação profissional, uma vez que observamos, no decorrer da entrevista, que os pedagogos não tiveram uma boa formação nessa área durante sua graduação.

O Pedagogo 1, antes de ingressar no IFCE, atuou, majoritariamente, em sala de aula da Educação Infantil. Entretanto, ele relata que teve uma experiência com educação profissional. Foi na Escola de Fábricas, que se trata de um projeto do Governo Estadual do Ceará em parceria com a Prefeitura do município de Maracanaú, dentro de indústrias e panificações. Dentre os trabalhos realizados, o pedagogo destaca a sua atuação na supervisão das disciplinas de Ética, Português, Matemática e as de cunho mais técnico.

O Pedagogo 2 também tem experiência em sala de aula. Ele foi concursado da Prefeitura de Fortaleza por 5 anos, atuando no 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental e também trabalhou um pouco com educação profissional, em um projeto denominado “Menor Aprendiz”, que oferecia curso de Auxiliar - administrativo.

O Pedagogo 3 teve a experiência de estagiar, na época da graduação, no setor de recursos humanos do Banco do Nordeste, contribuindo na capacitação dos servidores do órgão. No período da Habilitação, que era exigida como complemento da graduação na UECE, o profissional trabalhou no programa “Pró-jovem”, no qual já aprendeu um pouco sobre educação profissional. Após a conclusão da habilitação e do curso de Pedagogia, ele passou em um concurso da Prefeitura de Fortaleza, e atuou como professor no Ensino Fundamental.

Observamos, assim, que todos os pedagogos entrevistados, mesmo com o déficit da formação em educação profissional no período da graduação, chegaram ao *Campus Fortaleza/IFCE* com alguma experiência nessa modalidade educacional, fato que, segundo eles, ajuda nas atividades cotidianas, mas não dá o suporte realmente necessário, devido à magnitude do Instituto Federal.

Sobre a experiência como docente, o Pedagogo 1 afirma que é um diferencial para o profissional que deseja atuar como pedagogo na CTP. “[...] por situações que ocorrem em sala de aula que a gente tem que lidar com as relações do professor, de se colocar no lugar do professor, de entender toda a dinâmica de sala de aula. Eu acho fundamental, acho importante.” (PEDAGOGO 1, 2017).

O Pedagogo 2 também acha importante que o pedagogo já tenha atuado em sala de aula, pois, segundo o profissional, ele acaba fazendo, de forma mais eficiente, uma mediação entre professor-aluno, aluno-aluno, e a coordenação. Assim, com essa experiência o pedagogo consegue identificar o problema de uma forma geral, sem se deixar influenciar sobre a versão somente do aluno ou do professor.

Também corrobora com a opinião dos colegas o Pedagogo 3, que afirma:

Sim. Colabora muito sala de aula. Primeiro pra você entender que o professor tem as limitações dele, você valorizar mais a ação docente. Por mais que você tenha que perceber as falhas e colaborar para que os professores evoluam, e auxiliar na formação dos professores é uma das atribuições da gente, estar em sala de aula ou ter vivenciado a sala de aula é fundamental. Pode ser que um técnico até faça essa ação sem ter essa vivência, mas eu acho muito importante. Portanto, eu acho que ter vivenciado a sala de aula me faz ver com muito mais respeito os professores, saber o quanto é difícil estar ali, e também saber que é necessário, às vezes, eles se desafiam, não caírem em fórmulas, que é possível fazer coisas diferentes, que as mudanças também são processuais, que você não muda tudo de uma hora pra outra, então as pequenas conquistas tem que ser valorizadas e tem que ser principalmente valorizado o que a pessoa fez de certo. Então, isso foi uma coisa que ficou muito marcado na pedagogia, a gente sempre trabalha muito em cima das potencialidades, mais do que das fragilidades. E esse princípio, com a vivência em sala de aula, a gente vê que é um desafio muito grande estar em sala de aula, principalmente no Instituto que tem essa diversidade de modalidades, de níveis, de público, então, o professor, diferente da universidade, não pega só uma disciplina, não pega só um curso, então ele muda bastante e isso é muito complicado. (PEDAGOGO 3, 2017).

Assim, apesar de ser uma questão muito pessoal, vimos que os 3 entrevistados possuem o mesmo entendimento sobre a importância da experiência em sala de aula para uma atuação mais eficiente do pedagogo. Tal ideia leva-nos a defender uma presença maior da prática nos cursos de graduação em pedagogia, pois essa medida permite que o aluno entre em contato com os contextos reais, e deve contemplar as dimensões das interações humanas e sociais. Citamos a importância dessa prática, pois o pedagogo pode atuar em uma Coordenação Pedagógica sem ter trabalhado como docente, afinal, a formação em Pedagogia deveria dar esse respaldo, como defende Libâneo (2010. p.62 e 63):

[...] quando se atribuem ao pedagogo as tarefas de coordenar e prestar assistência pedagógico-didática ao professor, não está se supondo que ele deva ter domínio dos conteúdos-métodos de todas as matérias. Sua contribuição vem dos campos do

conhecimento implicados no processo educativo-docente, operando uma intersecção entre a teoria pedagógica e os conteúdos-métodos específicos de cada matéria de ensino, entre o conhecimento pedagógico e a sala de aula. O pedagogo entra naquelas situações em que a atividade docente extrapola o âmbito específico da matéria de ensino: na definição de objetos educativos, nas implicações psicológicas, sociais, culturais no ensino, nas peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem, na detecção de problemas de aprendizagem entre os alunos, na avaliação, no uso de técnicas e recursos de ensino etc. [...] pedagogos e docentes têm suas atividades mutuamente fecundadas por conta da especialidade de cada um, da experiência profissional, do trato cotidiano das questões de ensino e aprendizagem das matérias, dos encontros de trabalho em que o geral e o específico do ensino vão se interpenetrando.

Desse modo, concordamos com os entrevistados quando esses afirmam que a experiência em sala de aula seria importante para que o pedagogo possa entender melhor as limitações e os avanços dos professores. Todavia, sabemos que há diferentes possibilidades de atuação profissional para o pedagogo, e que alguns se dedicam ao planejamento, gestão e administração dos sistemas escolares, independentemente da atuação na docência.

Em relação ao tempo em que atuam no *Campus Fortaleza/IFCE*, o Pedagogo 1 tem 3 anos de experiência. O Pedagogo 2 está há 1 ano, todavia, já tem 3 anos no IFCE, pois, antes de ir para o *Campus Fortaleza*, trabalhou no *Campus Umirim* e no *Campus Pecém*. Já o Pedagogo 3 está há 3 anos em Fortaleza, mas já foi lotado, durante 4 anos e 6 meses, no *Campus Iguatu*.

Nesse contexto, considerando a experiência em outras áreas e, também, em *campi* do IFCE do interior do Ceará, perguntamos aos participantes o que mais os surpreendeu ou decepcionou no *Campus Fortaleza*. Seguem abaixo trechos da entrevista de cada pedagogo.

[...] Eu saí de sala de aula de educação infantil, que você tem o subjetivo ali muito presente, a afetividade muito presente né? E pra você exercer um cargo técnico e, de certa forma, muito burocrático, e assim... é uma luta que eu travo diariamente, e os colegas também, da gente conseguir fazer uma coisa mais pedagógica assim. Mas também não sei se é pelo campus que já tem uma história, já tem uma carga muito grande do que já vem sendo desenvolvido e tal. E que o mundo é um movimento que a gente tem que tá se transformando através das nossas lutas. Mas, assim, eu não digo decepção, mas eu tive que me adaptar muito a essa questão mais burocrática de trabalho. É um desconhecido, porque, como eu disse, na minha formação eu não tive essa parte da Educação Profissional, tive só ali de estudar, mas eu não aprofundi e, na verdade, nem passava pela minha cabeça eu trabalhar com a educação profissional. [...] Além disso, a maioria dos professores não tem formação pedagógica, a maioria engenheiros. (PEDAGOGO 1, 2017).

Quando a gente passa no concurso, na área de pedagogo, mesmo que lá diga as atribuições, primeiro dá aquela alegria de ter passado no concurso, mas dá aquele baque, porque a gente sabe que tem aquele nível, quando a gente chega aqui é um professor ou outro que não tem mestrado ou doutorado, na prefeitura, ao contrário, um ou outro tem. Então, aqui até o nível de conversa, de debate é mais difícil, você tem que ter um preparo maior pra conseguir dialogar. [...] Tem uma legislação agora

que até 2020 os professores têm que ter uma formação pedagógica e até está sendo trabalhado aqui no IF, são cursos semipresenciais de especialização e abriu também para os professores das escolas de Educação Profissional, porque tem muito professor que não é licenciado, ele tem o curso técnico. Então, a minha dificuldade foi nesse sentido, dessa mudança. [...] Quando fui aluna só tinha o ensino médio, não é como hoje que tem a graduação, mestrado, tem uma infinidade de coisas. (PEDAGOGO 2, 2017).

O campus Fortaleza sempre surpreende porque ele é muito grande, os laboratórios, as envergaduras dos cursos, as possibilidades são muito grandes. Agora me surpreendeu que, em alguns casos, embora tenha mais estrutura que o interior, eu pensei que aqui eu ia encontrar uma maturidade de gestão maior. Eu pensei que era uma questão mais do interior [...] mas eu vi que as pessoas daqui... A decepção foi mais com o conservadorismo, da prática didática, de aula, os profissionais ainda muito tradicionais, porque eu idealizava, pensava que era um pouco mais progressista. É diverso, mas conservador nas práticas, nas relações, então eu encontrei uma instituição que eu pensei que talvez tivesse uma dinâmica diferenciada, mas com cara do que se proporia a ser o Instituto, mas encontrei uma instituição ainda muito com cara de ser Escola Técnica e CEFET. Eu pensei que as intervenções pedagógicas eram também mais dinâmicas, que era bem mais definido a função do pedagogo e muitas vezes não. No interior eu tinha mais acesso as informações. Justamente por ser muito grande, muito diverso, por ser departamentalizado, cada departamento aqui tem uma vida própria, é muito distinta a realidade de cada departamento, eu vi que aqui a comunicação é meio diferenciada. (PEDAGOGO 3, 2017).

Assim, diante desses relatos, podemos perceber que é um grande desafio para os pedagogos atuar no *Campus* Fortaleza, principalmente, pela grandeza do local e, até mesmo, pela pouca formação dos profissionais na área da educação profissional e da legislação educacional brasileira como um todo. Outro fator importante que merece destaque é a burocracia pontuada por eles, que, em excesso, acaba atrapalhando o desenvolvimento de suas atividades, além do conservadorismo que persiste em uma instituição centenária.

Dessa forma, acreditamos na importância de uma gestão moderna, dinâmica, com compromisso político e social, consciente de que as mudanças temporais e sociais exigem, também, mudanças na forma de educar o sujeito. É preciso estar aberto para o momento presente, aprendendo com os erros passados e vislumbrando o futuro com realismo e comprometimento.

Afinal, como pontuado no relatório das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, o processo de desenvolvimento social e econômico do Brasil levou ao crescimento de exigências da qualificação docente, para uma orientação da aprendizagem de crianças e adolescentes das camadas mais pobres da sociedade, que levaram para as escolas visões de mundo e perspectivas de cidadania bastante variadas.

A seguir, apresentaremos um quadro que descreve, segundo as lembranças de cada entrevistado, algumas demandas dos pedagogos na CTP do *Campus Fortaleza/IFCE*.

Quadro 2: Demandas do Pedagogo no *Campus Fortaleza/IFCE*

PARTICIPANTE	DEMANDAS PROFISSIONAIS
Pedagogo 1	<ul style="list-style-type: none"> - Roda de conversa com alunos do 1º semestre dos cursos integrados; - Trabalhos burocráticos em geral (carimbo de documentação, seleção de graduados e transferidos etc); - Atendimento e mediação entre professores, alunos e familiares;
Pedagogo 2	<ul style="list-style-type: none"> - Participação na elaboração de cursos; - Membros de banca de concurso para docente;
Pedagogo 3	<ul style="list-style-type: none"> - Mediação dos segmentos escola, aluno, docência e comunidade/família; - Escutar e acompanhar o professor; - Escutar, acompanhar, estimular os alunos, chamando-os à consciência, à reflexão; - Acompanhamento de falta do professor; - Formação de professores; - Avaliação de fichas didáticas dos alunos; - Assessoramento às coordenações de curso quanto à legislação e a elaboração dos planos de curso; - Membros de colegiados dos cursos.

Fonte: Dados construídos pela autora, 2017.

Agora, a fim de confrontarmos com as informações acima, segue um quadro com as áreas de atuação da CTP do *Campus Fortaleza/IFCE*, conforme documento disponibilizado na própria coordenação, que descreve cada uma dessas áreas e informa as atribuições do setor.

Quadro 3: Áreas de atuação da Coordenação Técnico-pedagógica do *Campus Fortaleza/IFCE*

ÁREAS DE ATUAÇÃO	DESCRIÇÃO DAS ÁREAS
Planejamento, assessoramento	“[...] elaboração de projetos educacionais e institucionais, emissão de pareceres, prestação de esclarecimentos e orientações à gestão do campus, corpo docente, e outros interessados.” (IFCE, 2014)
Supervisão (acompanhamento) do Processo Ensino – Aprendizagem	“[...] lidam diretamente com o segmentos discente (e família) e docente por meio de planejamento e avaliação de intervenções pedagógicas realizadas pela equipe do setor e em alguns momentos com setores parceiros [...]” (IFCE, 2014)
Avaliação do processo ensino-aprendizagem	“[...] avaliam as atividades realizadas de forma contínua para ao longo do desenvolvimento das mesmas fazer alterações necessárias com vistas as melhorias” (IFCE, 2014)

Fonte: Dados construídos pela autora, 2017.

Assim, fazendo uma análise dos quadros apresentados e do documento com as atribuições da CTP do *Campus Fortaleza/IFCE*, percebemos que, de uma forma geral, as atividades esperadas vêm sendo desempenhadas, entretanto, é importante destacar que os servidores, quando questionados acerca de suas atribuições, relataram que consideram as atividades descritas no documento muito gerais, e que não delimitam de forma clara as tarefas que devem ser executadas pelos pedagogos. Sobre essa questão, seguem alguns trechos da entrevista.

[...] A gente passa num concurso que tem nossas atribuições em termos mais gerais. E tem também um documento... um regulamento aqui da CTP que tem nossas atribuições, dentre essas muitas a gente faz, mas tem outras que a gente não consegue fazer. Primeiro porque o campus é muito grande. Nós somos poucos servidores para atender uma demanda tão grande. Eu vim agora de uma roda de conversa que a gente fez com o integrado, mas assim, às vezes a gente tem que trabalhar as turmas mais recentes porque a gente não consegue abarcar tudo o que o nosso trabalho demanda. E dentro dessas atribuições a gente ainda faz muitas atribuições burocráticas e algumas que nem são nossas atribuições. [...] Atendimento ao professor e ao aluno eu considero como atividade pedagógica, nós temos que fazer essa mediação. Um exemplo de atribuição burocrática que não compete a nós, por exemplo, é fazermos seleção de ingressos de transferido e graduado, ficar carimbando RODs, coisas assim cartoriais, que a gente faz muito e acaba demandando muito tempo da gente. [...] aqui a gente não consegue ter tanta proximidade com os alunos (PEDAGOGO 1, 2017)

[...] Tem até algumas questões que são cobradas ao setor pedagógico que não cabem, por exemplo, acompanhamento de falta de professor não compete a gente, tem coordenação do curso e direção de ensino. Nós deveríamos estar mais próximos da intervenção de sala de aula. [...] Nós atuamos também em alguns processos de apoiar a direção, graduados e transferidos, embora a gente tenha até questionado, por

ser um processo muito mais operacional que pedagógico, poderia ir para outro setor. [...] (PEDAGOGO 3, 2017)

Percebemos, assim, que os participantes da pesquisa se sentem incomodados por estarem realizando atividades muito burocráticas, que poderiam ser feitas por servidores da área administrativa, para que eles se dedicassem mais às atividades de cunho pedagógico, suas atividades fim, que deveriam ser mais valorizadas e até mesmo incentivadas pela coordenação.

Outra questão que os entrevistados levantaram durante a pesquisa foi o fato de na CTP, além dos pedagogos, haver os Técnicos em Assuntos Educacionais - TAEs que também não tem suas atribuições bem definidas. De acordo com os editais de concurso para ingresso no IFCE, os TAEs podem ser graduados em qualquer licenciatura, inclusive pedagogia, e tem as atribuições de “Coordenar as atividades de ensino, planejamento e orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão” (ANEXO 1, EDITAL N° 11/GR-IFCE/2016).

Já o Pedagogo, segundo os editais de concurso do IFCE, tem as atribuições de:

Implementar a execução, avaliar e coordenar a (re)construção do projeto pedagógico de escolas de educação infantil, de ensino médio ou ensino profissionalizante com a equipe escolar. Viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. (ANEXO 1, EDITAL N° 05/GR-IFCE/2014).

Desse modo, vemos que, de acordo com as atribuições destacadas nos editais de concurso, esses dois cargos – Técnico em Assuntos Educacionais e Pedagogo – são facilmente confundidos, necessitando de uma melhor definição de onde começa e onde termina o trabalho de ambos. Acreditamos que os dois profissionais são muito importantes para instituição, e, por isso, precisam ter suas atividades melhor delimitadas, para que não haja confrontos ou mal entendidos. Segundo os pedagogos entrevistados, há apenas algumas ações que são específicas do pedagogo, como a participação como avaliador em banca de concurso para docente, e a assinatura de parecer pedagógico, por exemplo.

Sobre essa questão, o Pedagogo 3 defende que:

[...] Há uma invasão de área. Não sei como seria solucionado isso. Então um licenciado em matemática trabalharia só com as disciplinas de matemática? Então não consigo ver a motivação que criou o cargo de TAE, mas em criando eu não sei

no que é que distingue. Na prática eles acabam atuando como pedagogos. Teve uma grande polêmica no grupo da CTP: a questão de que nós pedagogos reivindicávamos a questão de uma vaga cativa nas bancas de concurso, aí veio porque os TAE não podem. Ah, mas se eu sou licenciado em matemática, por que tem que ser um pedagogo e não um licenciado na banca? Tem algumas coisas desse tipo, algumas divergências nesse sentido, mas, no geral, eu diria que eu, em se contratando um TAE eu não entendo. Vai ser uma pessoa que vai só auxiliar na elaboração dos projetos? Ou então vai tirar um pedagogo dos projetos educacionais? [...] (PEDAGOGO 3, 2017).

Assim, de acordo com as atribuições acima apresentadas e com os relatos dos pedagogos da instituição, verificamos que essa não especificação das atribuições de cada cargo vem causando certo desconforto nos profissionais e, por essa razão, merece uma maior atenção por parte da gestão.

Nesse sentido, apesar de haver 4 pedagogos e 5 TAEs atuando na CTP do *Campus* Fortaleza, segundo os entrevistados, o número de profissionais pedagogos não é suficiente para atender toda a demanda da instituição, principalmente porque, como citado anteriormente, existem ações que só podem ser executadas por aqueles que tem o cargo de pedagogo, não bastando ser graduado em Pedagogia e ter o cargo de TAE na instituição.

Para o Pedagogo 3 não deveria haver essa distinção entre os TAEs e os Pedagogos, e, na prática, a CTP do *Campus* Fortaleza até tenta manter uma unidade entre os cargos, afinal é importante ter profissionais de outras áreas, visto que os Institutos Federais são muito diversificados quanto aos cursos e modalidades educacionais. Portanto, além da questão da quantidade de servidores, ratificamos a importância da definição do que o *campus* espera e precisa da equipe pedagógica, para que ela possa atender a essa demanda satisfatoriamente.

Ainda relacionado às atribuições dos pedagogos no *campus*, questionamos a eles quais das atividades desenvolvidas seriam mais prazerosas e quais seriam as mais difíceis. Os Pedagogos 1 e 2 afirmaram que consideram mais complicadas as atividades de mediação entre professor e aluno, principalmente pelo fato da maioria dos docentes não ter uma formação pedagógica, o que exige um maior investimento dos pedagogos para sensibilizá-los sobre a forma de abordagem com os alunos. Abaixo segue um trecho da entrevista com o Pedagogo 2, que relatou bem essa problemática.

Eu acho que a parte mais difícil é essa mediação do conflito professor-aluno, porque a gente tem alguns professores que têm um pensamento assim... num sei se é antigo, tradicional, que... principalmente professores que estão na instituição há muito tempo, porque a gente tinha uma seleção de alunos. Aqui, há algum tempo atrás, nós

tínhamos os melhores alunos da cidade, mas hoje em dia não é assim, todo aluno tem acesso. Ainda tem uma seleção, mas os alunos entram com o nível muito mais baixo do que entravam aqui antigamente e fica essa comparação. A gente tá vivendo outra época. Os professores querem um aluno de nível melhor. Todo professor quer um aluno com nível melhor, mas o professor tem que dar aula pro aluno que tem na instituição. [...] se a gente vai dar uma sugestão acham que a gente não tem que se meter ou que a gente não tem experiência de sala. [...] (PEDAGOGO 2, 2017)

Sobre essa questão, lembramos das ideias de Libâneo (2010, p. 61), quando o autor salienta que:

[...] níveis distintos de prática pedagógica requerem uma variedade de agentes pedagógicos e requisitos específicos de exercício profissional que um sistema de formação de educadores não pode ignorar. A atuação do pedagogo escolar é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula. [...].

Vimos, assim, que a relação entre os docentes e a CTP ainda precisa ser melhor articulada. O pedagogo, por sua formação multidisciplinar, e como profissional habilitado a trabalhar em diversas áreas da educação, está mais preparado que os professores que não possuem uma formação pedagógica, e, portanto, são responsáveis pela formação desses docentes, principalmente almejando o sucesso das técnicas de ensino em benefício da aprendizagem dos estudantes da educação profissional. Claro que não se trata de uma submissão dos docentes aos pedagogos, mas de um trabalho que deve ser realizado mutuamente, com muito respeito e sem imposições, por uma causa maior e comum: uma formação eficiente para os alunos.

Afinal, como discutido no capítulo anterior, a educação profissional apresenta um histórico complicado de dualidade estrutural, o qual sempre prejudicou o lado menos favorecido da sociedade. Entretanto, como também já foi relatado no capítulo anterior, a última década foi de grandes avanços para essa parcela da população e, por isso, ela está se inserindo em instituições como o IFCE, que precisa se adequar para receber esse novo perfil de estudantes da forma como a legislação garante. Não se trata de assistencialismo, mas de um direito garantido por lei que precisa ser respeitado. Assim, não importa o nível do aluno que esteja chegando à instituição, ele tem direito a uma educação de qualidade, com profissionais qualificados e aptos a desenvolver um trabalho justo, igualitário, que promova a soberania de um povo.

Para o Pedagogo 3, o trabalho mais complicado, no sentido de menos agradável, é aquele meramente operacional, como o gerenciamento de um processo de graduados e transferidos, que o trabalho seria, basicamente, conferir documentação.

Em relação às atividades que seriam mais prazerosas de serem desenvolvidas, de forma unânime, os 3 entrevistados citaram que seriam aquelas de cunho mais pedagógico, que permitem uma maior proximidade com os alunos para conhecer de perto suas necessidades. Entre as ações que ocorrem nesse sentido, eles destacam:

[...] A questão da monitoria acho muito bacana, tem alunos que fizeram até a monitoria voluntária pra ajudar os outros. A monitoria é um programa que vem da reitoria pra todos os campi [...] e a gente tem a semana de integração que é a primeira semana quando o aluno chega para o integrado, que a gente dá um reforço a semana todinha de matemática e física com esses monitores. [...] (PEDAGOGO 2, 2017)

Assim, vimos que esse projeto da semana de integração é uma ótima alternativa para aqueles alunos que chegam ao Instituto Federal sem uma base educacional adequada. O fato de ser oferecido esse “reforço escolar” antes do início das aulas contribui, mesmo que minimamente, para a diminuição da dualidade histórica supracitada, uma vez que permite que todos os alunos iniciem o semestre com o nível um pouco mais parecido. A ação ainda é pequena perto dos desafios que esses alunos enfrentam durante todo o curso, mas é preciso reconhecer que se trata de um incentivo capaz de diminuir os impactos do capitalismo na vida desses estudantes.

Como abordado no capítulo anterior, os Institutos Federais são instituições que atendem os níveis básico (ensino médio integrado, subsequente, Educação de Jovens e Adultos) e superior (graduação tecnológica, bacharelado e licenciaturas), além da pós-graduação (especializações e mestrados) e dos cursos de extensão.

Desse universo, os pedagogos do *Campus Fortaleza/IFCE* trabalham com os cursos do ensino médio e com os cursos de nível superior. Assim, apesar de não trabalharem com a pós-graduação e os cursos de extensão, são muitas realidades distintas que precisam ser acompanhadas e, segundo os entrevistados, o nível que exige mais atenção é o básico, no ensino médio integrado. “[...] Como eu te falei, infelizmente a gente não consegue abarcar tudo, então acaba tendo que priorizar o ensino integrado.” (PEDAGOGO 1, 2017).

Sobre esse contexto, o Pedagogo 3 avalia que

[...] O ensino médio integrado é mais complexo porque lida com adolescente, com a formação, ou seja, você lida com pessoas que não têm tanta autonomia como no nível superior, inclusive autonomia jurídica né? Você está lidando com pessoas que estão em processo de formação de caráter, é muito desafiante. Então tem certas intervenções que você não tem no ensino superior na mesma medida com o médio integrado. E também eu acho que o médio integrado ele tem uma função primordial aqui dentro. A identidade do instituto tem que estar circundado nesse médio integrado, então, infelizmente, eu percebo que tem diminuído essa importância, há um desejo muito grande, um vislumbre muito grande com o ensino superior. Todo mundo respeita o médio integrado, acha muito importante, mas eu não vejo que tem o mesmo cuidado. Todo mundo respeita, acha importante, mas se empenha mais pro superior. (PEDAGOGO 3, 2017).

Observamos, dessa forma, que seria muito importante a ampliação do número de pedagogos na instituição, uma vez que o trabalho realizado é muito desafiador e exige um profissional qualificado, que entenda das legislações pertinentes aos diversos níveis e modalidades educacionais, sem causar esse detrimento que vem ocorrendo.

Nesse sentido, o Pedagogo 2 lembra que o desafio é ainda maior pelo fato de que cada tipo de curso superior tem sua legislação específica, além dos regulamentos próprios do IFCE que precisam ser observados, levando a um estudo permanente por parte dos pedagogos da instituição, para o assessoramento dos colegiados e das coordenações de curso.

Sobre essas dificuldades, o Pedagogo 3 salienta que

[...] ninguém se forma pra ter uma formação específica pra todos esses níveis. Então, é necessária essa formação, é necessária uma compreensão maior do que é o ensino médio integrado, inclusive das transformações que ocorreram na última década. [...] No superior também, a abordagem da licenciatura pro bacharelado é diferente, o tecnólogo também. Você ensinar numa licenciatura e numa engenharia... então, você tem essas contradições, dificuldades. (PEDAGOGO 3, 2017).

Portanto, cabe destacar, como bem pontua o Pedagogo 3, que atuar nos Institutos Federais é um processo bastante complicado e desafiador, que exige uma formação permanente de todos os envolvidos, não só dos profissionais técnico-administrativos, como o pedagogo, mas, principalmente, do docente que está no dia-a-dia lidando com alunos do ensino médio e dos cursos superiores de licenciatura e das engenharias, por exemplo, muitas vezes, apenas com um conhecimento técnico, sem um conhecimento pedagógico mais apurado.

Nesse sentido, indagamos os sujeitos da pesquisa sobre o que poderia ser aperfeiçoado para a realização das suas atividades, de modo a contribuir para seu melhor desempenho profissional em uma instituição tão diversificada como o Instituto Federal. Seguem, abaixo, os posicionamentos dos pedagogos.

O setor se posiciona pra tirar as atividades que não competem a ele e a gente poder fazer o nosso trabalho pedagógico. Não vou nem entrar nesse mérito de querer que venham mais servidores, porque sei que vai ser difícil. Mas seria conseguir fazer um trabalho mais pedagógico com o pessoal que a gente tem, porque perdemos muito tempo fazendo trabalho cartorial aqui e as demandas são muitas e a gente não tá conseguindo fazer realmente tudo o que nos compete. [...] muita gente acha que a CTP é só pra resolver problema. Tem aluno com problema manda pra CTP, mas a gente é bem mais que isso, e a gente tem que trabalhar com a prevenção também. [...] A gente ainda não tem o PPI, estamos construindo, então já começa errado por aí, porque é esse documento que norteia todas as atividades dentro de uma instituição. Então eu espero que quando a gente terminar isso aí, toda a documentação mude, o PDI mude pra realmente ter um trabalho mais pedagógico. [...] eu sinto falta também do envolvimento de se trabalhar com os outros setores, como o pessoal da psicologia. (PEDAGOGO 1, 2017).

Esse trabalho burocrático, eu acho que a gente podia se preocupar mais com o trabalho pedagógico. Acho também que aqui deveriam se criar alguns fluxos pra organizar mais e ficar mais claro o trabalho da gente como CTP. [...] eu acho que... não é assim controlar os professores, mas algumas coisas aqui deveriam ser mais amarradas, como a questão de planejamento, plano de aula, que a gente não tem acesso a plano de aula do professor, simplesmente acontece, mas eu acho que numa escola mesmo tem que ter, não digo pra fiscalizar. (PEDAGOGO 2, 2017).

Eu acho que na perspectiva pessoal eu tenho muita coisa a trabalhar, tenho que ser mais disciplinado, tenho que procurar ser mais ágil na atualização, mas realmente é muito difícil porque ainda estamos em processo de formação, é um rol muito grande de atribuições para dar conta e isso gera uma certa angústia. [...] outro desafio é melhorar o planejamento. Agora, como? Isso é muito difícil, porque passa também pelo norte de gestão. (PEDAGOGO 3, 2017).

Vimos, desse modo, que os 3 entrevistados acreditam ser fundamental ter suas atividades bem delimitadas, como já abordado, para que eles possam ter um planejamento mais delineado, que permita uma melhor organização das tarefas, a fim de que eles tenham mais tempo para a realização de ações pedagógicas capazes de estimular os alunos e os professores, e proporcionar uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

E assim, finalizamos este capítulo com a intenção de ter contribuído com o debate acerca da atuação do pedagogo, mais especificamente em uma instituição de educação profissional de grandes dimensões como o Instituto Federal de Educação, no caso o IFCE – *Campus* Fortaleza. Acreditamos na importância do tema, principalmente, pela expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que está alcançando os mais longínquos municípios do nosso país, e que deve contribuir para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos atendidos, mudando a realidade local e dando oportunidade a esses estudantes de não apenas conseguir um ofício, mas, prioritariamente, de se tornarem

cidadãos críticos, conhecedores de seus direitos, e capazes de escolher, livremente, a atividade profissional que desejarem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações sociais exigem dos espaços educativos, sobretudo os escolares, uma permanente adaptação às necessidades dos indivíduos, de modo a prepará-los para enfrentar esses movimentos de forma crítica e, também, para atender as demandas do mercado. Portanto, os profissionais desses espaços devem buscar um conhecimento além da sua área específica, com um domínio sobre as questões políticas, econômicas e sociais que os cercam.

Nesse contexto, sabemos que a Pedagogia trabalha com uma educação intencional, que pode contribuir para a formação do ser humano como trabalhador e, principalmente, como membro ativo de uma sociedade. Assim, o pedagogo tem uma gama de possibilidades para atuação, podendo lidar com diversos públicos e realidades, atuando como um agente mediador que é capaz de instigar alunos e outros profissionais da educação, sobretudo, os docentes.

Desse modo, a formação em Pedagogia é bastante desafiadora, pois exige o preparo de um profissional capaz de atuar em diversas áreas, dentre elas a educação profissional que, mesmo com tantas oscilações na sua história, vem, cada vez mais, ganhando destaque no contexto educacional brasileiro, com uma expansão significativa nos últimos anos, especialmente após a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Os Institutos Federais são instituições que estão presentes em todos os estados brasileiros, trabalhando com várias modalidades de ensino e de áreas de conhecimento, exigindo, assim, um vasto conhecimento dos profissionais que lá atuam, especialmente dos seus pedagogos, pois, como mencionado acima, trata-se de profissionais que devem mediar, estimular e motivar os demais envolvidos nos processos educacionais, conhecendo a legislação que rege a educação profissional, para garantir uma qualidade no ensino com a vivência de práticas pedagógicas significativas.

Diante dessa realidade, surgiu o interesse de realizar uma pesquisa com os pedagogos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, buscando analisar os desafios da formação e da prática do pedagogo do *Campus*

Fortaleza/IFCE; e, de forma mais específica, analisar aspectos conceituais e históricos relacionados à educação profissional, à Pedagogia e à formação do pedagogo no Brasil; investigar a formação e as concepções dos pedagogos que atuam no *Campus* Fortaleza/IFCE, analisando se a formação em pedagogia favorece ou não a sua prática; examinar as normas que orientam a atividade dos pedagogos no *Campus* Fortaleza/IFCE, confrontando-as com as demandas que os pedagogos vivenciam em seu cotidiano; e identificar o cenário de atuação do pedagogo no *Campus* Fortaleza/IFCE.

Então, após a realização do estudo de caso, verificamos que existem muitos desafios os quais precisam ser vencidos, diariamente, pelos pedagogos entrevistados. O primeiro deles está relacionado à pouca formação ofertada no curso de Pedagogia acerca da educação profissional. Os participantes são ex-alunos de 3 das principais universidades do estado do Ceará, e ambos relataram que chegaram ao *Campus* Fortaleza/IFCE sem muitos conhecimentos sobre a realidade enfrentada pela educação profissional no Brasil, tendo que, no decorrer do seu trabalho, aprender sobre a legislação e as especificidades dessa modalidade de ensino.

Acreditamos que essa formação deficitária na graduação em Pedagogia gera um grande prejuízo para a educação profissional, pois os profissionais que chegam para atuar nessa área ficam dependendo da própria instituição de trabalho para receber esse apoio, que, no caso do *Campus* Fortaleza/IFCE, por depender de orçamento oriundo do Governo Federal, nem sempre consegue agir eficazmente, sobrecarregando seus servidores que precisam utilizar o tempo de trabalho também para aprender, de forma prática, como atuar com as especificidades do público atendido.

Desse modo, defendemos a posição de que a educação profissional, bem como os estudos sobre a legislação educacional brasileira, precisam ser trabalhados de forma mais eficiente no curso de pedagogia, afinal, espera-se do profissional formado nessa área, um maior domínio sobre a realidade da educação no Brasil e, de modo particular, mais conhecimento sobre a educação profissional, científica e tecnológica que vem se expandindo por todo o território nacional.

Verificamos, ainda, que os pedagogos do *Campus* Fortaleza/IFCE não têm suas atribuições muito bem delimitadas, o que gera certo desconforto entre eles. De uma forma geral, o documento que apresenta as atribuições da Coordenação Técnico-Pedagógica (CTP),

local onde os pedagogos são lotados, fala da atuação dos mesmos no planejamento e assessoramento de projetos educacionais; supervisão (acompanhamento) e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Todavia, os próprios pedagogos relataram que não conseguem executar muitas das atividades previstas nesse documento, e executam outras que não caberiam ao setor pedagógico.

Assim, pensamos que a delimitação do que realmente é competência da CTP seria importante para evitar que os pedagogos precisassem realizar tarefas que poderiam ser executadas por outros setores, como as coordenações de curso, pois algumas demandas narradas pelos pedagogos, como o controle das faltas dos professores, por exemplo, poderiam ser acompanhadas pelos coordenadores dos cursos, a fim de que os pedagogos tivessem mais tempo para articular ações mais pedagógicas.

Percebemos, ainda, que muitas atividades realizadas por eles têm um caráter altamente burocrático, ocupando tempo e espaço de efetivação daquelas com um cunho mais didático, como a realização de projetos com os alunos, por exemplo. Desse modo, acreditamos que seria muito importante a ampliação do número de pedagogos na instituição, para que eles pudessem desenvolver melhor a relação com os professores e com os alunos, por meio de ações mais pedagógicas, deixando as atividades mais operacionais para outros servidores, por exemplo, os técnicos de nível fundamental e médio da instituição.

Assim, o cenário de atuação dos pedagogos do *Campus* Fortaleza/IFCE é bastante amplo, abrangendo mais atividades técnicas, e poucas intervenções relacionadas ao ambiente de sala de aula e à formação dos professores, os quais necessitam de um acompanhamento mais próximo, pois, segundo os entrevistados, em sua maioria, possuem mais um conhecimento técnico, deixando a desejar nos aspectos didáticos.

Nesse sentido, percebemos um grande interesse dos pedagogos em tentar mudar essa realidade, de modo a poderem contribuir de forma mais incisiva nos assuntos pedagógicos da instituição, todavia, o número reduzido de profissionais, a pouca formação na área da educação profissional, os conflitos com o corpo docente, e a sobrecarga de trabalhos meramente operacionais estão prejudicando esse avanço.

Diante do exposto, julgamos ter conseguido atingir os objetivos propostos para este trabalho, mas não afirmamos que a temática foi esgotada, pelo contrário, incentivamos mais pesquisas sobre a atuação do pedagogo na educação profissional, mais especificamente nos Institutos Federais de Educação; e sobre o estudo da educação profissional no curso de Pedagogia.

Assim, sugerimos alguns assuntos complementares que podem ser abordados em futuros trabalhos, por exemplo, a atuação dos pedagogos nos *campi* do interior do estado, pois, como vimos no decorrer desta pesquisa, houve uma grande interiorização da educação profissional no Ceará. Seria interessante, também, um estudo incluindo as perspectivas dos demais profissionais que atuam com os pedagogos no Instituto Federal, como os docentes e os técnicos em assuntos educacionais. Propomos, ainda, uma pesquisa mais aprofundada sobre a formação deficiente em educação profissional nos cursos de Pedagogia, para identificarmos alternativas capazes de diminuir essa dificuldade curricular.

Desse modo, esperamos com a presente pesquisa ter contribuído para os estudos referentes à formação do pedagogo e seus diversos campos de atuação, especialmente na educação profissional, no contexto dos Institutos Federais de Educação, pois acreditamos que somente com uma boa instrução, e uma identidade bem delimitada, o pedagogo será capaz de cumprir sua função social de colaborador no processo de educação, emancipação e autonomia dos indivíduos. Portanto, firmamos o compromisso de lutar por uma proposta formativa que prepare o profissional para ensinar na diversidade, permitindo uma educação de qualidade para todos, e almejando diminuir as desvantagens políticas e sociais que promovem a exclusão e a marginalidade na sociedade, visto que a completa superação da desigualdade social só se dará com o fim da sociedade de classes por meio da sua transformação radical.

REFERÊNCIAS

BRANDT, A. G; NASCIMENTO, F. S. C; MAGALHÃES, N. R. S; SILVA, M. C. O trabalho do pedagogo nos IFs: uma busca pela qualidade da educação profissional tecnológica. **Revista EIXO**, Brasília – DF, v.3 n.1, Janeiro – Junho de 2014, PP. 67-74. Disponível em <revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/download/140/72> Acessado em 20 de outubro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. **Tipologia da educação extra-escolar**. Brasília: INEP/Ministério da Educação e Cultura, 1980. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002520.pdf>> Acesso em 26 de agosto de 2017.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Parecer CNE/CP Nº: 5/2005. Brasília: MEC/CNE, 2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf> Acesso em 24 de agosto de 2017. Acesso em 24 de julho de 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE). **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Brasília: CNE, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em 10 de setembro de 2017.

_____. Ministério da Educação – MEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Documento Base**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf> Acesso em 10 de setembro de 2017.

_____. 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**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm> Acesso em 10 de junho de 2017.

_____. Ministério da Educação – MEC. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf> Acesso em 10 de setembro de 2017.

_____. Ministério da Educação – MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - SETEC. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: Concepção e diretrizes**, 2010. Disponível em <file:///A:/Users/USU%C3%81RIO/Downloads/if_concepcaoediretrizes.pdf> Acessado em 27 de outubro de 2017.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC/SETEC) e Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. RESOLUÇÃO Nº 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012. Brasília: MEC/SETEC e CNE/CEB, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em 10 de setembro de 2017.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. Iria. Pedagogo: Delineando identidade(s). **Revista UFG**, Goiás, Ano XIII, n. 10, p. 120-132, jul. 2011. Disponível em <https://projetos.extras.ufg.br/joomla_proec/revista_ufg/Revista%20UFG%20Julho%20-%202011/arquivos_pdf/iria_brzezinski.pdf> Acesso em 26 de agosto de 2017.

Fórum Nacional de Educação - FNE. **45ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação Sobre a Medida Provisória relativa ao ensino médio**. Brasília, 22 de setembro de 2016. Disponível em: http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/45%C2%AA-Nota-Ensino-Me%CC%81dio-FNE-26_09_-Final.pdf Acesso em 25 de outubro de 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em <<file:///C:/Users/Edilene/Downloads/frigotto.pdf>> Acessado em 26 de outubro de 2017.

FURLAN, Cacilda M. A. História do curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005. In: VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR (EDUCERE) – Edição internacional. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2008. PP.3862-3875. Disponível em <<http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=furlan&area=>>> Acesso em 20 de agosto de 2017.

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

IFCE. Pró-Reitoria de Ensino. **Atribuições Coordenação Técnico Pedagógica**. 2014.

_____. Concurso Público – Carreira Técnico-Administrativa. **Edital nº 05/GR-IFCE/2014**.

_____. Concurso Público – Carreira Técnico-Administrativa. **Edital nº 11/GR-IFCE/2016**.

KUENZER, Acácia Zeneida ; GRABOWSKI, Gabriel. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318, jan/jun. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10762/10269>> Acesso em 10 de junho de 2017.

KUENZER, Acácia Z; RODRIGUES, Marli de Fátima. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: XIII Encontro Nacional de

Didática e Prática de Ensino: Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. **Anais...** Recife: ENDIPE, 2006. PP.185-212. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1474/1119>> Acesso em 04 de agosto de 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. As relações entre o mundo do trabalho e a escola: práticas de integração. In: Acácia Zeneida Kuenzer... [et al.]; Franciane Heiden Rios; Roberta Rafaela Sotero Costa; Sandra Terezinha Urbanetz (organizadoras). **Educação profissional: desafios e debates**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. – Coleção formação pedagógica; v. 1. P. 24-42.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, p. 239-277, Dezembro/99.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 6ª reimpressão – São Paulo: EPU, 2003.

NASCIMENTO, Aline Arantes do e CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Análise e Inquietações. In: XII Congresso Nacional de Educação da PUCPR (EDUCERE) – Edição internacional. **Anais...** Curitiba, 2015. PP.17727-17738. Disponível em <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19774_9415.pdf> Acesso em 12 de setembro de 2017.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino médio integrado**. 2008. Disponível em: <http://www.iiiep.org.br/curriculo_integrado.pdf> Acessado em 26 de outubro de 2017> Acessado em 27 de outubro de 2017.

_____, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. – 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012. P.107-128.

REGATTIERI, Marilza e CASTRO, Jane Margareth. **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. 2.ed - Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001923/192356por.pdf>> Acesso em 10 de setembro de 2017.

SAVIANI, D. O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. **Revista PAIDÉIA**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, 2004. Disponível em <

https://social.stoa.usp.br/articles/0016/3189/O_espaA_o_acadA_mico_da_pedagogia_no_Brasil_-_perspectiva_histA_rica.pdf > Acesso em 24 de agosto de 2017. Acesso em 24 de agosto de 2017.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, v. 12, n. 34, p.p 152-165, jan/abr. 2007.

SAVIANI, D. **O papel do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico na sociedade do capital**. In: Palestra UENP Cornélio Procópio, Paraná, 2012.

VIEIRA, Suzane da Rocha. A trajetória do curso de Pedagogia – de 1939 a 2006. In: 1º Simpósio Nacional de Educação. XX Semana da Pedagogia. **Anais...** Cascavel/PR:Unioeste, 2008. Disponível em <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/4/Artigo%2013.pdf>> Acesso em 24 de agosto de 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2004.