

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA:  
ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**A AÇÃO DOS PEDAGOGOS NO ÂMBITO DO INSTITUTO FEDERAL  
DO PARANÁ**

**HAIRA LIMA RIBAS**

**MARINGÁ  
2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA:  
ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**A AÇÃO DOS PEDAGOGOS NO ÂMBITO DOS INSTITUTO FEDERAL DO  
PARANÁ**

Dissertação apresentada por HAIRA LIMA RIBAS, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre(a) em Educação.  
Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores.

Orientadora:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> MARIA TEREZINHA BELLANDA GALUCH

MARINGÁ  
2023

HAIRA LIMA RIBAS

**A AÇÃO DOS PEDAGOGOS NO ÂMBITO DOS INSTITUTOS FEDERAL DO  
PARANÁ**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Terezinha Bellanda Galuch – UEM

Prof. Dr. Nome do Professor de outra IES – SIGLA - Cidade

Prof. Dr. Nome do Professor da UEM – UEM

Data de Aprovação

RIBAS, Haira Lima. **A AÇÃO DOS PEDAGOGOS NO ÂMBITO DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ.** nº de folhas (ex. 127 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2023.

## RESUMO

O pedagogo tem suas atribuições sob duas vertentes principais: técnico e docente. O profissional técnico, especialista em educação, tem suas funções pautadas pelo objetivo da formação dos estudantes. Nesses termos, o pedagogo especialista que compõe o quadro de servidores da Rede Federal de Educação Tecnológica colabora para essa finalidade, especialmente nos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia. Esta pesquisa tem como objetivo compreender como pedagogos do IFPR concebem a formação, bem como a implicação dessa concepção na atuação desses profissionais no processo de formação dos estudantes do Ensino Médio Integrado IFPR. O estudo guia-se pela Teoria Crítica da Sociedade, especialmente, buscando nos conceitos de *Indústria cultural* e de *Semiformação* elementos para a análise de dados coletados por meio de entrevista virtual e de questionário semiestruturado aplicado por meio da plataforma *google forms* a quarenta pedagogos efetivos do quadro de servidores do IFPR. **Espera-se que o resultado desta pesquisa subsidie a reflexão sobre o trabalho dos pedagogos nos Institutos Federais e seja instrumento para a compreensão crítica sobre a atuação desses profissionais que participam ativamente da formação dos alunos do ensino médio.** *Será alterado para apresentar os resultados da pesquisa, ao invés da hipótese – 500 palavras no máximo*

**Palavras-chave:** Pedagogos; Teoria Crítica da Sociedade; Instituto Federal do Paraná; Formação; Ensino Médio Integrado.

RIBAS, Haira Lima. **TÍTULO DO TRABALHO EM INGLÊS**. nº de folhas (ex. 127 f.).  
Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Maria  
Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2023.

### **ABSTRACT**

Resumo em Inglês, Fonte Arial ou Times New Roman; Tamanho 12; espaço entre linhas: simples; justificado; parágrafo americano (parágrafo único); máximo de 500 palavras. Não é recomendada a utilização do *translator*.

**Key words:** listar de 3 a 6 palavras-chave, por ordem de importância, para identificação do conteúdo do trabalho. Dar atenção especial para a tradução dos “termos técnicos”.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	7
2 O PEDAGOGO – ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS.....	15
2.1 – Contextualizando a profissão do pedagogo .....	17
2.2 A Formação do Pedagogo.....	25
2.3 O Pedagogo no IFPR .....	39
2.3.1 – Organização institucional – Atribuições dos Pedagogos nos Institutos Federais .....	45
2.3.2 - Percepção dos pedagogos sobre sua práxis .....	48
2.3.3 - Formação dos pedagogos para o trabalho nos institutos federais .....	55
2.3.4 - O ofício do pedagogo e a formação dos estudantes .....	59
3 FORMAÇÃO.....	62
3.1 – Bases Conceituais - Educação Profissional e Tecnológica .....	63
3.2 – Formação no âmbito do IFPR .....	78
3.3 – A práxis do pedagogo no IFPR advinda da concepção de formação .....	85
4. FORMAÇÃO SEGUNDO OS PEDAGOGOS	
4.1. Metodologia	
4.2. Relatos dos pedagogos	
4.3. Análise dos resultados	
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	
REFERÊNCIAS:.....	90
APÊNDICES	
ANEXOS	

## 1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação apoia-se na Teoria Crítica da Sociedade para analisar o trabalho do pedagogo no âmbito do Instituto Federal do Paraná e refletir sobre sua ação profissional, a partir da concepção de formação que embasa sua práxis, especialmente no trabalho com os estudantes do Ensino Médio Integrado.

Este estudo se ampara na compreensão de que o pedagogo, assim como qualquer outro profissional da educação, tem sua ação profissional mediada pela sociedade na qual está inserido. Seu fazer profissional pode ser legitimado pelo contexto histórico e social vigente, ainda que seja necessário conhecer e criticar seus limites. A compreensão da sociedade, da sua divisão, da sua instrumentalidade e ideologias etc. perpassa a ação do pedagogo, já que:

o papel do pedagogo será um se ele se colocar a favor do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante, isto é, dos proprietários dos meios de produção. E será outro, se ele se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. E não há possibilidade de uma terceira posição. Não se pode ser neutro. A neutralidade é impossível (SAVIANI, 2012, p. 1).

Esta pesquisa pauta-se pela concepção de que a ação profissional isolada, na esfera do próprio IFPR, ainda que importante, não rompe com a lógica social vigente. Faz-se necessário compreender a realidade em suas contradições, elucidar de que maneira a formação é permeada pela e para a sociedade, assim como sua concepção e prática, que podem estar obscurecidas pelo fazer diário deste profissional, e assim superá-lo.

O pedagogo é o profissional que exerce as funções do magistério e, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, suas atribuições compreendem “[...] além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico” (BRASIL, 2016).

Historicamente, a identidade do pedagogo se formou sob um aspecto dicotômico, dividido entre o ser professor e técnico (BRZEZINSKI, 2011, p.124).

Libâneo (2001), ao descrever as incumbências desse profissional, defende que sua atuação acontece em várias instâncias da prática educativa ligadas à organização e aos processos de transmissão e de assimilação de saberes e modos de ação, tendo por objetivo a formação humana contextualizada historicamente.

Para o autor, existe uma distinção entre o pedagogo docente e o pedagogo-especialista, sendo que a licenciatura de pedagogia se destina a formar o pedagogo especialista, qualificado para atuar nos diversos campos educativos, conferindo-lhe qualificação para atender a diversas demandas socioeducativas, ligadas não apenas à educação formal, mas também à não-formal e à informal.

A caracterização de pedagogo-especialista é necessária para distingui-lo do profissional docente. Importa formalizar uma distinção entre trabalho pedagógico (atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas) e trabalho docente (forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na escola). Caberia, também, entender que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas que nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente (LIBÂNEO, 2001, p. 12).

O pedagogo especialista, como profissional que exerce seu ofício em espaços formais de educação e “discute a escola, tanto no que se refere à sua função e estrutura, como sua organização, coordenando a elaboração do Projeto Político Pedagógico” (MARAFON; MACHADO, 2005, p. 70), também o faz nos Institutos Federais, lócus de atuação do profissional cuja concepção de formação e as implicações dessa concepção é objeto desta pesquisa.

Na Rede Federal, a legislação que norteia a ação do pedagogo pode ser encontrada no Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, de 28 de novembro de 2005, advinda do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, que traz a seguinte descrição sumária do cargo:

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 (BRASIL, 2005).

Criado pela Lei n. 11.892, em 29/12/2008, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR, tem como finalidade a oferta de educação profissional e tecnológica, com vistas à formação e capacitação profissional, mediante a formação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, formação inicial e continuada, educação de jovens e adultos e níveis de formação superior (BRASIL, 2008). Está vinculado à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que conta com outros 38 Institutos distribuídos em todos os estados brasileiros, segundo o Portal do MEC.



De forma gratuita, o IFPR oferece formação profissional em 26 cidades do Paraná, na modalidade multicampi, além da modalidade a distância, para aproximadamente 28 mil alunos (IFPR, 2018).

No IFPR, os pedagogos com função de coordenação e assessoramento pedagógico são denominados Pedagogos TAE - Técnicos Administrativos em Educação. Embora não exista no âmbito do IFPR diretrizes para a organização do trabalho desse profissional, suas atribuições, segundo o edital 15/2016, para concurso público, aponta que ele é responsável pela viabilidade do trabalho pedagógico coletivo, pela facilitação do processo comunicativo com a comunidade escolar, pelo assessoramento das atividades de ensino, pesquisa e extensão e execução, avaliação e coordenação do Projeto Político Pedagógico (IFPR, 2016).

O pedagogo TAE, doravante denominado apenas pedagogo, por não possuir atribuições claras para o trabalho, tem sua práxis compreendida nas demandas diárias e na amplitude dos termos “assessoramento”, “viabilizar”, “facilitar”, “coordenar” e “avaliar”.

No percurso de minha<sup>1</sup> trajetória profissional como pedagoga, ora docente, ora especialista, realizei diversos cursos de formação para o trabalho em busca de respostas para minha práxis e amparo para uma ação exitosa, no entanto, cada curso me fornecia apenas ferramentas pontuais para a continuidade dos trabalhos. Cursos com foco na alfabetização e letramento, na primeira infância e seus cuidados, na gestão de pessoas, motivação, tutoria, educação a distância, projetos, enfim, com foco na prática e distantes da reflexão sobre os aspectos sociais e históricos que pretendia tal formação.

Após o ingresso no Instituto Federal do Paraná<sup>2</sup>, foi possível perceber que não haviam procedimentos e diretrizes de trabalho que amparasse a ação profissional do pedagogo nessa instituição de ensino. Faltava-me, ainda, capacitação e estudos específicos sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), fundamentais para o trabalho com o ensino médio na rede. O cenário indicava a necessidade de aprofundamento teórico tanto de aspectos voltados à ação profissional como

---

<sup>1</sup> Peço licença aos leitores para apresentar minha trajetória profissional utilizando o pronome em 1ª pessoa do singular.

<sup>2</sup> A autora Haira Lima Ribas ingressou no Instituto Federal do Paraná em 2017, mediante concurso público, como pedagoga –TAE.

pedagoga no Instituto Federal, quanto à concepção de formação inerente aos estudantes dos Institutos Federais.

Neste íterim, outro desafio profissional encontrado dizia respeito ao enfrentamento dos contrastes apresentados no meio estudantil: estudantes com bom desenvolvimento escolar e adoecimento psíquico ou, ainda, relatos de estudantes felizes em ingressar no IFPR e altos índices de evasão apresentados no decorrer do curso. Ficava, assim, evidenciado que o objetivo de educação expresso em documentos institucionais para emancipação e que “[...] prepare o estudante para atuar em um mundo de contradições” (IFPR, 2019, p.211), não estava sendo alcançado plenamente.

A inquietação por aprofundar o conhecimento sobre a minha práxis profissional estava emaranhada com a busca pela compreensão da própria formação que se pretendia institucionalmente. Essas inquietações não poderiam ser respondidas por meio de formação para o trabalho apenas, pois a questão revelava-se mais profunda. Aprender novas ferramentas para o trabalho poderiam ser adequadas para ações pontuais, no entanto, ainda ficaria a questão latente sobre, se de fato, minha práxis enquanto pedagoga, estaria contribuindo para a formação do estudante. E que formação? Antes mesmo disso, os ideais teóricos que fundamentam a formação no IFPR e a rotina de trabalho do pedagogo concorrem para o mesmo objetivo de formação emancipadora? O adoecimento e evasão estudantil, conferido durante o desenvolvimento do meu trabalho, estavam de alguma forma relacionados à formação oferecida? Tornava-se urgente que eu aprofundasse a reflexão e estudos a respeito.

Não foi muito fácil, a princípio, definir o objeto de estudo. À medida que os estudos na pós-graduação foram sendo aprofundados, surgiam mais pistas sobre quais aspectos deveriam ser elucidados. Foram necessárias leituras, estudos e orientações para clarificar qual deveria ser o foco da pesquisa, já que por estar tão envolvida profissionalmente e na ânsia em escrever sobre o que parecia evidente, corria o risco comum a “quem quer expressar algo [e] encontra-se tão impelido pelo motivo que se deixa levar sem sobre ele refletir” (ADORNO, 1951, p. 75). Foi necessário retomar o hábito da indagação.

Sendo o IFPR uma instituição imbuída de pressupostos ideológicos críticos e libertadores, porém, concebido em um sistema de perpetuação do capital, para alcançar seu ideal de educação deve estar fundamentado em qual concepção de

formação? E a práxis do pedagogo no instituto é respaldada por qual concepção de formação para o alcance do objetivo de aprendizagem dos estudantes? Esses foram os questionamentos que embasaram esta pesquisa.

Tais aspectos evidenciaram a necessidade de melhor compreender sobre a ação do pedagogo; sobre os limites e as possibilidades de sua atuação para a formação dos estudantes e sobre a própria concepção de formação que embasa sua práxis.

É certo que outros aspectos envolvem essas questões, os quais precisam ser analisados, pois sem a compreensão da totalidade e dos fatores extrapedagógicos, não é possível ultrapassar o imediatamente dado, o particular (ADORNO, 2005).

Dada a justificativa, fez-se necessário delinear um caminho investigativo de pesquisa.

Conforme apresentado em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, o IFPR tem a seguinte missão:

Promover a educação profissional, científica e tecnológica, pública, gratuita e de excelência, por meio do ensino, pesquisa e extensão, visando à *formação integral de cidadãos críticos*, empreendedores, comprometidos com a sustentabilidade e com o desenvolvimento local e regional. (IFPR, 2018, p.19, grifo nosso).

Aprofundar a compreensão sobre a formação indicada no texto foi uma das questões que nortearam esta pesquisa, seguidas de “como a concepção de formação medeia a ação dos pedagogos?” e “qual a participação dos pedagogos no processo de formação dos estudantes?”

Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é compreender a concepção de formação dos pedagogos do IFPR, bem como a implicação dessa concepção na sua atuação no processo de formação dos estudantes do Ensino Médio Integrado desta instituição.

Os objetivos específicos são:

- Compreender a função do Pedagogo no IFPR;
- Identificar como é concebida a formação no âmbito do IFPR;
- Relacionar a concepção de formação do pedagogo às suas ações no IFPR.

Com base nesta construção acerca do objeto de estudo e objetivos da pesquisa, foi preciso recorrer aos estudos anteriores e levantar o que já havia sido pesquisado a respeito do tema. Não foram encontradas pesquisas acadêmicas que

retratam esse objeto de estudo: a concepção de formação dos pedagogos e a implicação entre esta concepção e a sua práxis no Instituto Federal.

Fez-se necessário uma seleção inicial sobre a temática, bem como uma revisão de literatura, com recorte temporal entre 2016 e 2021, em pesquisas já realizadas para, com base em estudos anteriores, compreender a concepção de formação dos pedagogos nos Institutos Federais e suas implicações no exercício da sua função com vista à formação dos estudantes.

Derivado deste estudo e com apoio de documentos normativos, foi realizada pesquisa sobre a constituição histórica e política da profissão do pedagogo.

Em História das Ideias Pedagógicas no Brasil, Saviani (2013) remonta a constituição do pedagogo e pedagogia, descrevendo como os objetivos de aprendizagem foram conduzidos conforme o movimento histórico e os interesses hegemônicos de cada época. Ainda o mesmo autor apresenta outras contribuições sobre a formação do pedagogo e sua práxis na sociedade contemporânea. Foi importante também recorrer às contribuições de Kuenzer (2002, 2007), Franco; Libâneo; Pimenta (2011), Brzezinski (2011) e de Libâneo (2001, 2007), entre outros, para melhor compreensão da práxis do pedagogo, permeada por uma construção sócio-histórica.

Foi necessário recorrer a um estudo detalhado das legislações e os documentos institucionais, que justificassem o trabalho do pedagogo no IFPR, que é essencialmente normativo, mesmo que amparado por teorias pedagógicas e sociológicas.

A lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Rede EPT e cria os Institutos Federais, em sua Seção II – Das finalidades e Características dos Institutos Federais e a Seção III – Dos objetivos dos Institutos Federais, apontam para uma teoria que enfatiza a educação técnica, profissional e científica com vistas à emancipação do estudante. Para melhor compreender a formação para a emancipação preconizada nos IFs, recorreu-se aos autores de referência nesta concepção como Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, entre outros.

A práxis do pedagogo no IFPR, constituída histórica e socialmente, em uma instituição também estabelecida socialmente, em um contexto econômico e político, deve ser compreendida dentro deste cenário que a retro alimenta. Definido o foco da

investigação e alguma estruturação teórica para melhor aprofundamento da temática, ficava evidente que este objeto de estudo não poderia ser compreendido isoladamente.

Embasados nesta concepção, a presente dissertação apoiou-se nos precursores da Teoria Crítica da Sociedade com vista a compreender a prática do pedagogo e o conceito de formação.

A Teoria Crítica da Sociedade é tomada como base para compreensão do objeto, considerando seu movimento e contradições. Nesse sentido, conserva convicções, ao mesmo tempo que avança para novas concepções.

Onde o pensamento abriu um compartimento da realidade, deve penetrar sem violência do sujeito na câmara contígua. Preserva a sua relação com o objecto, logo que outros objectos se cristalizam a sua volta. Com a luz que dirige para o seu objecto determinado começam outros a brilhar (ADORNO, 1951, p. 75)

Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Walter Benjamin, pertencentes à primeira geração da Escola de Frankfurt, problematizam a racionalidade advinda da teoria tradicional e buscam compreender por que o esclarecimento não emancipou os homens, ou “por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (ADORNO, HORKHEIMER, 2006, p. 8), utilizando-se da contradição.

Além de estudo bibliográfico, nesta pesquisa há coleta empírica de dados com 40 pedagogos efetivos do IFPR, por meio de questionário e entrevista realizados entre os meses de outubro, novembro e dezembro de 2022.

Espera-se com esta pesquisa corroborar para a compreensão de que a ação do pedagogo no IFPR e o próprio IFPR não podem ser analisados sem considerar a mediação social, ou seja, que a sociedade se expressa no IFPR e no trabalho do pedagogo. Como a meritocracia, o individualismo, a desigualdade, a exploração, a troca perpassam a sociedade vigente - a capitalista - esses valores medeiam a educação e a prática dos seus profissionais. Assim, podemos perceber que também o IFPR, que tem um projeto de educação crítica, aplica em sua prática a ideia de meritocracia, de hierarquia, etc, remontando a própria sociedade.

Ainda como resultado, espera-se revelar que a ação profissional isolada, na esfera do próprio IFPR, ainda que importante, não pode romper com a lógica social, mas pode contribuir para a compreensão da realidade em suas contradições e

formar para a resistência. Esta discussão abordada de forma dialogizada com os participantes da pesquisa podem apontar para novas reflexões sobre formação e atuação profissional.

Esta introdução será encerrada com a apresentação dos resultados de cada seção da dissertação e um resumo do que foram os resultados.

## 2. O PEDAGOGO – ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS

O pedagogo é o profissional que exerce as funções do magistério e, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), suas atribuições compreendem “[...] além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico” (LDB, 2016).

O pedagogo realiza suas atribuições em espaços formais, não formais e informais de educação, porém dada a amplitude das habilitações e locais de atuação profissional e história da constituição desse especialista, é complexo definir uma identidade profissional.

Conforme Libâneo (2001, p. 5), comumente o pedagogo é definido como aquele que deve ensinar para as crianças, centrado nos aspectos metodológicos, ou seja, no modo de ensinar determinado conteúdo.

Remontando às contribuições do sociólogo Émile Durkheim (1858-1917), que assevera ser a pedagogia “certo modo de refletir a respeito das coisas da educação” (1985, p. 58) e o educador, como aquele que “deve diversificar processos, conforme os temperamentos e a feição de cada inteligência” (1985, p. 68), tradicionalmente o pedagogo tem sido caracterizado pela operacionalização da educação (SAVIANI, 2007, p.7). Essa tradição, fundamentada nas questões objetivas da sociedade e, desta forma, sua perpetuação, revelam que ao pedagogo coube organizar tecnicamente processos de ensino que garantam aos estudantes a apreensão de conteúdos, tal qual estabelecidos em documentos norteadores, sendo assim garantido o sucesso da aprendizagem.

Fundamentado no pragmatismo positivista, esses processos consideram a eficácia a partir dos processos empregados, dos métodos, como é expressado por Horkheimer (2015, p. 51) “O núcleo dessa filosofia é a opinião de que uma ideia, um conceito ou uma teoria nada mais é que um esquema ou um plano de ação e, portanto, a verdade nada mais é que o sucesso da ideia”, portanto, a partir deste entendimento, todos os esforços do profissional devem voltar-se para os meios. O pedagogo se utiliza de uma diversidade de métodos e estratégias para que todos possam aprender um conteúdo comum, sendo este, conforme tradicionalmente tem se afirmado, o centro de seus esforços profissionais.

Nesses termos, a práxis do pedagogo vincula-se a um realizar mecanizado:

À medida que a ciência pedagógica foi sendo considerada como a ciência da organização da instrução educativa, numa configuração que se pode denominar técnico-científica e, diga-se, sua mais forte e talvez consensual representação, sua atuação foi se tornando instrumental, tecnicista, tecnológica (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 63).

Porém, cabe ressaltar que a ênfase nos procedimentos técnicos na ação dos pedagogos, advindo dessa compreensão positiva da pedagogia, não subtrai de sua ação a ideia de que tanto os procedimentos e métodos de ensino, quanto à formação a que se dedicam, não são neutros. Saviani (2012) afirma que a educação é um ato político e, portanto, a práxis educacional requer um posicionamento, já que “a educação não está divorciada das características da sociedade: ao contrário, ela é determinada pelas características básicas da sociedade na qual está inserida” (2012, p. 2).

Para o autor, na práxis do pedagogo está intrínseca tanto a função técnica, quanto a política. Se a ação do pedagogo fica restrita aos aspectos técnicos, ingenuamente restritos ao espaço escolar e seus condicionantes, perde-se de vista a crítica à própria formação que se pretende.

A finalidade de todo o trabalho do pedagogo deve preocupar-se com a formação do estudante, para além da organização de saberes e conteúdos escolares, mas também de sua correlação com a sociedade na qual está inserida, compreendendo que a sociedade medeia a formação e, portanto, o limite na formação é o limite da sociedade.

Sem o esclarecimento a respeito das teias que compõem os limites e possibilidades da práxis, do contexto social e histórico no qual está inserido, e suas contradições, toda sua orientação estará voltada para a reprodução e manutenção da ordem vigente. Não questionar os limites da formação que ocorre numa determinada sociedade e é por ela determinada, como afirmado anteriormente, acaba por reproduzir e aceitar essa mesma ordem social e adaptar-se a sociedade como se não fosse possível uma outra forma de organização, a formação que deveria possibilitar a autonomia do pensamento, conforma-se e revela-se uma semiformação, pois “nos casos em que a cultura foi entendida como conformar-se à vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação, e impediu assim que os homens se educassem uns aos outros” (ADORNO, 2005, p.2).

Julgando que a constituição do pedagogo, tal como se apresenta hoje, deriva



de um contexto histórico-social, político e econômico, faz-se necessário, aprofundar o conhecimento sobre os fatos e processos que o constituíram, sem perder de vista seu movimento dialético, a fim de compreender sua prática na contemporaneidade, especialmente, no âmbito do IFPR.

Esta seção apresenta uma contextualização histórica e política sobre o ofício do pedagogo e retrata a formação acadêmica necessária para o seu exercício, culminando no desenvolvimento de suas atribuições no IFPR.

## 2.1. – Contextualizando a profissão do pedagogo

A constituição do pedagogo tal qual conhecemos na atualidade, está emaranhada com a constituição da própria história no Brasil, considerando especialmente às variantes ligadas aos objetivos da educação e o sujeito de sua ação – para que e para quem - demarcado em cada momento histórico.

Para Libâneo (2007, p. 60-61), a base dos sistemas de ensino está na relação entre professores-alunos, porém, por serem amplos, os sistemas educacionais admitem o desenvolvimento de outras tarefas especializadas, que vão além dessa relação. Existem outras demandas de trabalho no âmbito escolar, diferente da ação docente, em que “os problemas, os modos de atuação e os requisitos de exercício profissional nesses níveis, não são necessariamente da mesma natureza” e requer um outro perfil profissional, com formação também diferenciada. Para o autor, este é o pedagogo escolar:

O pedagogo entra naquelas situações em que a atividade docente extrapola o âmbito específico da matéria de ensino: na definição de objetivos educativos, nas implicações psicológicas, sociais, culturais do 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. O pedagogo entra, também, na coordenação do plano pedagógico e planos de ensino, da articulação horizontal e vertical dos conteúdos, da composição de turmas, das reuniões de estudo, conselho de classe etc. (LIBÂNEO, 2007, p. 62-63).

Considerando-se essas peculiaridades do pedagogo, o apontamento histórico apresentado nesta seção, buscará deter-se a questões inerentes ao pedagogo escolar, ou especialista, buscando compreender como sua atuação profissional, assim como sua formação, foram se desenvolvendo até a atualidade.

Saviani (2013), em *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, retrata as principais concepções educacionais que apoiaram o desenvolvimento pedagógico no Brasil, de 1549 até 2001. Para o autor, as ideias educacionais sustentam as ideias pedagógicas, que se voltam para a prática educativa, pois, como já explicitado, “o adjetivo ‘pedagógico’ tem marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo” (SAVIANI, 2013, p. 06-07).

Pelo fato de o fazer do pedagogo estar imbricado na própria concepção pedagógica de determinados contextos históricos, faz-se necessário compreender o movimento dessas concepções e suas implicações, já que:

Entendida como a unidade entre a forma e o conteúdo das ideias educacionais, a mentalidade pedagógica articula a concepção geral do homem, do mundo, da vida e da sociedade com a questão educacional. Assim, numa sociedade determinada, dependendo das posições ocupadas pelas diferentes forças sociais, estruturam-se diferentes concepções filosófico-educativas às quais correspondem específicas mentalidades pedagógicas (SAVIANI, 2013, p.167).

Considerando as determinações sociais que marcam o período histórico da colonização no Brasil, o início do movimento da educação no país, como sistematização organizacional, acontece a partir da fundação dos colégios e de escolas jesuíticas, em 1549. Os objetivos pedagógicos estavam ligados ao processo de colonização e de catequização dos indígenas pelos missionários jesuítas, persistindo até sua institucionalização pela corte portuguesa, em 1599, a favor dos interesses da contra-reforma católica e da aculturação.

As ideias pedagógicas desse período histórico, conhecidas como pedagogia tradicional, caracterizavam-se por uma visão essencialista do homem, que constituído de forma universal e imutável, deve ser moldado pela educação para alcançar essa essência universal e, assim, tornar-se humano (SAVIANI, 2013, p. 58).

Como centro da ação pedagógica, estava o docente que, por meio de sua aula expositiva, utilizava a repetição e a memorização como forma de ensinar.

A sistematização dos estudos desse período foi realizada por um plano geral de estudos, conhecido como *Ratio Studiorum*, implementado em todos os colégios da Ordem, em 1586. Sua versão, disposta em 467 regras, dispunha de especificações para que fosse possível a boa ordenação dos estudos a ser fiscalizada pelo prefeito de estudos a quem, tanto alunos quanto professores, deveriam obedecer, e este reportava-se ao reitor, figura responsável pela direção geral dos estudos.

Ao analisar as regras destinadas ao prefeito dos estudos, é possível verificar atribuições semelhantes à supervisão educacional, pois retratam a organização dos estudos e fiscalização dos professores, conforme explicitado:

A regra n. 1 estabelece que é dever do prefeito 'organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas, de tal arte que os que as frequentam, façam o maior progresso na virtude, nas boas letras e na ciência, para a maior glória de Deus' (idem, p. 138). A regra n. 5 determina que ao prefeito incumbe lembrar aos professores que devem explicar toda a matéria de modo que esgotem, a cada ano, toda a programação que lhes foi atribuída. A regra n. 17, referente à função de 'ouvir e observar os professores' (SAVIANI, 2013, p. 56)

O prefeito dos estudos tem papel diferente do professor e do reitor, com funções que pretendem garantir a eficácia do ensino jesuítico. Suas ações estão dispostas em razão dos outros agentes escolares e remete à ideia de supervisão escolar no sentido que é responsabilizado por organizar, fiscalizar e controlar o bom andamento das atividades. Compreende-se que as funções desenvolvidas pelo prefeito dos estudos assemelham-se ao do pedagogo especialista, indicando serem necessárias essas atribuições desde a sistematização do ensino no Brasil.

Os novos ideais iluministas, somados aos interesses econômicos-políticos que adentraram ao século XVIII, impuseram uma pressão contra os princípios filosóficos e doutrinários da educação jesuítica. Esses ideais, pautados no novo momento econômico brasileiro, com as demarcações de território, os metais preciosos encontrados no Brasil e a crescente cultura açucareira, advinda da prática comercial manufatureira e a escravização dos indígenas, desencadearam uma nova tendência pedagógica, de base empirista e utilitarista, demarcando o início de um novo ideal pedagógico, voltados para a ampliação mercantilista:

Pelo 'derramamento das luzes da razão' nos mais variados setores da vida portuguesa; mas voltaram-se especialmente para a educação que precisaria ser liberta do monopólio jesuítico, cujo ensino se mantinha, conforme entendiam, preso a Aristóteles e avesso aos métodos modernos de fazer ciência. (SAVIANI, 2013, p. 80).

As características dos ideais iluministas introduzidas a partir das reformas pombalinas culminaram em ideais pedagógicos laicos (SAVIANI, 2007, p. 14). A reforma conduzida por Marquês de Pombal, para a instrução pública em Portugal e em suas províncias, implantou o regime do "despotismo esclarecido", que tinha como pano de fundo um "projeto de cunho mercantilista que implicava, pelo aproveitamento

racional da riqueza propiciada pelo ouro do Brasil, a instalação de indústrias e dinamização do comércio” (SAVIANI, 2013, p. 82).

As reformas pombalinas estatizaram e secularizaram a administração do ensino, o exercício do magistério, o conteúdo do ensino, os estudos superiores (através da universidade de Coimbra) e a estrutura organizacional dos estudos, mediante a criação de aulas régias, com os estudos das humanidades – gramática latina, grego e retórica, o primeiro concurso para professores régio (correspondentes ao ensino primário e secundário), e a nomeação do Diretor-Geral de Estudos do Reino e Ultramar, Dom Tomás de Almeida.

Cabe apresentar as atribuições do Diretor-Geral, descrita nas disposições da “reforma dos estudos menores” decretada pelo Marquês de Pombal, no mesmo ano de 1759:

Disposições relativas ao diretor de estudos: o Alvará criou a figura do diretor de estudos, com as atribuições de *supervisionar* o ensino e *apresentar relatório* anual sobre o estado em que se encontram os estudos visando a evitar os abusos e sugerir os meios 'mais convenientes para o adiantamento das escolas'; *advertir e corrigir* os professores que não cumprirem com suas obrigações dando ciência dos que não se emendem à Sua Majestade para castigá-los com a privação do emprego e outras penalidades; diante das discórdias provenientes da contrariedade de opiniões de professores, caberá ao diretor '*extirpar as controvérsias*' e 'fazer que entre eles haja uma perfeita paz e uma constante uniformidade de doutrina' em benefício da profissão e do aproveitamento dos alunos (SAVIANI, 2013, p.83, grifo nosso).

Importante notar que o uso de termos como supervisionar, apresentar relatório, advertir e corrigir utilizados nessas disposições relativas às atribuições do diretor de estudos vai se reincidindo como atribuições do profissional especialista em educação no decorrer da história e documentos normativos. É possível perceber na Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau – LDB 5262/1971, em seu artigo 33, organiza que “A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação” (BRASIL,1971), trazendo atribuições muito semelhantes às propostas com foco no controle do ensino.

Dado este salto histórico de 212 anos, os especialistas em educação são mantidos como fiscalizadores da ação docente e supervisores para a manutenção das ordens governamentais.

As aulas régias, aconteciam nas escolas de primeiras letras, com o privilégio da memorização em detrimento da fluência verbal, pois entendia-se que não era

possível aprender e falar ao mesmo tempo. Devido às salas cheias, os estudantes adiantados eram auxiliares dos professores, educando a muitos - a um baixo custo - como alternativa para a continuidade do ensino, apesar da insuficiência de recursos.

Em relato sobre os motivos do fracasso da reforma dos estudos menores nesse período, o então especialista da educação, diretor-geral cita “a insuficiência de professores régios, a falta de aulas de retórica, a falta de livros didáticos, a escassez de verbas para aplicar na reforma, os baixos salários dos professores e o atraso nos pagamentos” (SAVIANI, 2013, p.89-90). As queixas apresentadas pelo diretor-geral, muitas semelhantes às frequentes na atualidade, referem-se aos motivos objetivos e internos à escola para a ineficácia da formação, tal como fiscalizador do processo que lhe fora atribuído. Importante atentar-se que questões sociais inerentes ao contexto histórico de “aproveitamento racional da riqueza propiciada pelo ouro do Brasil, a instalação de indústrias e a dinamização do comércio” (2007, p.81) que poderiam justificar as queixas apresentadas, não estão citados neste relatório.

Na impossibilidade do desenvolvimento de suas atribuições devido questões de cunho extra-pedagógico, o diretor de ensino, que acreditava ser possível através de sua atuação beneficiar a ação dos professores e favorecer o aproveitamento dos estudantes, declinou do cargo, “sentindo-se impotente diante da demora do rei em atender seus pleitos no sentido de resolver os problemas que detectava no âmbito do ensino” (2013, p.89), deslocando o fracasso da educação citada, decorrentes de fatores extraescolar, à sua própria ação profissional.

Já no império, em 1822, fundamentado nos ideais liberais, positivistas e ecletismo espiritualista, a instrução primária passa a ser gratuita e obrigatória a todos os cidadãos (SAVIANI, 2013, p.123) e, para garantir e supervisionar tal instrução, é regulada a ação do inspetor geral, que deveria, dentre outras atribuições, apresentar relatórios das províncias ao governo, conforme promulgado pela reforma Couto Ferraz de 1854, demonstrando a centralização administrativa e hierárquica do ensino (2013, p. 132).

Em 1854, as ideias pedagógicas são fundamentadas nas concepções do Barão de Macahubas, expressas na defesa de um sistema de instrução pública, instituição de escolas normais, distribuição gratuita de periódicos aos professores, liberdade e fiscalização das escolas particulares etc.

A educação volta-se para a instrução, traduzida por exemplo, na transformação da infância abandonada (oriundos da Lei do Ventre Livre) em trabalhadores úteis.

Três mentalidades pedagógicas permearam o século XIX: Tradicionalismo, Liberalismo e Cientificismo. Nenhuma das três propostas, no entanto, avançaram a ponto de universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo:

A grande maioria da população, que agora contava com negros ex-escravos, imigrantes recém-chegados e uma migração interna que começava a se intensificar rumo ao Rio de Janeiro e São Paulo, é marginalizada. Poucos, com muita sorte e a muito custo, conseguem se alfabetizar. Em 1890, 75% da população brasileira é constituída de analfabetos (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2019, p. 66).

Para o enfrentamento da questão da erradicação do analfabetismo e para a expansão da educação primária para todos, diversas reformas foram instauradas nos anos 1900. A reforma Sampaio Dória, de 1920, buscava atender aos princípios republicanos, instituindo a educação primária de dois anos, obrigatória e gratuita, para alfabetização das crianças, e ainda:

A reforma Sampaio Dória abriu o ciclo de reformas estaduais que marcou a década de 1920. Esse processo alterou a instrução pública em variados aspectos como a ampliação da rede de escolas; o aparelhamento técnico-administrativo; a melhoria das condições de funcionamento; a reformulação curricular; o início da profissionalização do magistério; a reorientação das práticas de ensino; e, mais para o final da década, a penetração do ideário escolanosvista (SAVIANI, 2013, p. 175).

A partir da década de 1930, auge da crise econômica e declínio da exportação do café, momento de grande debate político e pedagógico, tem-se o presente o entusiasmo pela educação e o “*otimismo pedagógico*, crença em que ‘*uma determinada concepção de ensino*’ indicaria a verdadeira formação do homem brasileiro” (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2019, P. 81, grifo do autor).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, pretende o rompimento efetivo com a pedagogia tradicional. Sua base educacional é marcada pela presença do trabalho e instrução técnico educacional, sistema público e laico de ensino (desde a escola infantil até o ensino universitário) e pela psicologia infantil, tendo como figuras-chave Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

Essa tendência pedagógica coloca o estudante no centro do processo educacional e enfatiza os métodos de ensino. Centrada nos interesses da classe média em ascensão, busca adaptar o aluno ao cenário social marcado pelo

crescimento industrial, que deverá estar apto a ocupar um lugar na sociedade em crescimento:

Aqui se evidencia o caráter nacionalista e industrial da nova classe dirigente no início do nacional-desenvolvimentismo, com a influência do pragmatismo de William James, banhado no *democratismo* de John Dewey, cuja assimilação pelos escolanovistas brasileiros se deu principalmente através de Anísio Teixeira. A ênfase no processo (e não mais no professor) buscava resolver as questões da *técnica*, para que a educação, para que a educação fosse aproveitada socialmente, para que o aluno fosse *adaptado à nova sociedade*. É evidente que toda a concepção didática que herdamos do século XII, na universidade nascente, de uma *Didática Essencial*, ou seja, que compreendia o magistério como *vocatio* e arte, cede lugar a uma concepção instrumental. Cede lugar a uma *Didática Instrumental*, em que a didática se torna um conjunto de técnicas que podem fazer com que o aluno torne-se (rapidamente, no modelo pragmático e dentro da problemática da democracia norte-americana) um professor que possa lecionar qualquer coisa, a qualquer um e em qualquer lugar (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2013, p. 90, grifo do autor).

Essa mudança provocada pelos novos ideais pedagógicos é fundamental para a compreensão da mudança no papel deste especialista da educação, cuja o trabalho está para além da sala de aula, presente tão fortemente hoje.

Coube reconstituir sinteticamente o desenvolvimento da educação nacional, como realizado até o momento, a fim de compreender as origens do trabalho do pedagogo, buscando elucidar como sua práxis na contemporaneidade, se justifica historicamente. A retomada realizada anteriormente acerca da constituição deste especialista da educação, que para além da prática em sala de aula, exerce seu ofício no espaço da escola mediando a relação entre os estudantes, o sistema educacional e os docentes, parece ser o início da trajetória do pedagogo, e reforçam as representações que são inerentes ao pedagogo hoje. O perfil deste profissional foi se constituindo nesses processos de ruptura e continuidade da concepção de educação elaborada socialmente.

Os preceitos escolanovistas tem marca importante na constituição do pedagogo, tal qual percebido atualmente. O pragmatismo positivista, que concebe a ciência amparada e reduzida por seus métodos e procedimentos empíricos, absolutiza-se como verdade. O pensamento amparado pela ciência capaz de emancipar o homem, libertá-lo do mito.

Cabe aqui refletir sobre as mudanças derivadas a partir do desenvolvimento científico, porém percebendo que suas inovações podem ser tanto boas, quanto más, os avanços tecnológicos nem sempre tendem a uma melhor ordem social.

Conforme esclarecido por Horkheimer (2015, p. 91) o pressuposto positivista de que “os “procedimentos empíricos gerais usados pela ciência correspondem naturalmente à razão e à verdade” concebe uma característica irracional à racionalidade por determinar que a verdade expressa pela ciência, concede uma melhor forma de vida social, portanto necessária para todos os homens.

O autor contesta os ideais de Dewey, manifestados na certeza da melhora da vida social com o avanço da ciência, por serem desconsiderados nesses ideais as questões políticas e ideológicas próprias da sociedade em questão. Horkheimer relembra que a mesma técnica utilizada para a fabricação de meias sintéticas, foram utilizadas pelas fábricas de morte na Europa (HORKHEIMER, 2015, p. 87), sendo que a objetividade científica é esvaziada de conteúdo humano e até esta divisão - entre a ciência e humanidades - é um produto social.

Sob os pressupostos de William James e John Dewey, os meios passam a ser mais relevantes do que os fins. Deriva daí a ideia de que os métodos pedagógicos tenham mais ênfase do que os conteúdos em si. As técnicas e métodos utilizados pelos pedagogos ganham notoriedade e o “como ensinar” torna-se fundamental à ação do pedagogo, sobre esta característica contribui Horkheimer (2015, p. 51) ao afirmar que “Em conformidade com a veneração das ciências naturais por parte dos pragmáticos, há apenas um tipo de experiência que conta, a saber, o experimento”.

Se, antes, a escola tradicional centrava esforços para tornar o estudante a pessoa que deveria ser, agora, a nova educação preocupava-se em formar adequadamente o sujeito para uma sociedade economicamente em ascensão. O Estado passa a ter o dever de sistematizar e organizar intencionalmente a educação, fundamentada nos princípios de “laicidade, gratuidade e de obrigatoriedade” (SAVIANI, 2013, p. 245).

Apoiado nessa tendência pedagógica, cria-se a tradição de que o pedagogo, assim como a formação que lhe é destinada, resume-se ao modo de ensinar, especialmente destinada às crianças (LIBÂNEO, 2001, p.6), como um *volume único*, subsumido a função de pedagogo especialista. E o pedagogo que não exerce a docência?

No contexto de expansão industrial dos anos 1930, na lógica da divisão do trabalho para o aumento da produção e maior obtenção de lucro, a figura do gerente-supervisor destaca-se como personagem que medeia os interesses das empresas e



sua operacionalização, controlando o ritmo e a qualidade da produção dos trabalhadores. Assumindo essa forma, o pedagogo especialista, que desde a tradição a Companhia de Jesus e o *Ratio Studiorum*, exerce o papel de inspeção e supervisão, como mencionado anteriormente, permanece agora institucionalizado:

Em decorrência disso, é criado, primeiramente nos Estados Unidos e mais tarde no Brasil, o serviço de *Supervisão Educacional* como principal elemento de controle da produtividade do *ensino* nas escolas, através da burocratização administrativa das funções do supervisor educacional e da fiscalização técnica do trabalho docente em sala de aula por parte desse profissional, mecanismos estes que perduraram fortemente até o início da década de 1990 com o advento da globalização (SANTOS, 2012, p. 28).

Dadas as constituições Federais de 1934 e de 1937, o Estado ocupa lugar de responsabilidade para a oferta da educação com a obrigatoriedade do ensino primário gratuito e ensino profissionalizante aos menos favorecidos (BRASIL, 1937), concomitantemente à necessidade de trabalhadores qualificados para as indústrias em ascensão, há um aumento na necessidade da formação dos profissionais da educação.

## 2.2. A Formação do Pedagogo

Para a melhor compreensão acerca do pedagogo, cabe salientar os aspectos voltados para a formação do profissional e para as suas modificações ao longo da história, encontrando respaldo em Saviani (2012, p. 4): “Ora! Pedagogo é quem se formou em pedagogia e, conseqüentemente, atua no campo da educação” .

Com ideais de educação laico, passa a existir a necessidade da formação de professores leigos a cargo do Estado, já que não era possível encontrar pessoas com qualificação para serem examinados e nomeados para a função. Em 1835, foi criada a primeira escola normal brasileira, exclusiva para a formação de professores, cujo currículo consistia em “ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos da geografia; princípios da moral cristã” (TANURI, 2000, p. 64).

Desde sua instituição no Brasil, até o início dos anos de 1920, pouco avançou a escola normal em número de instituições, de estudantes e em seu currículo de formação pedagógica pouco desenvolvida. Nesse momento, com as novas exigências

por conhecimento sobre o desenvolvimento da criança e a respeito de métodos e técnicas de ensino, consolida-se:

a idéia de desdobramento dos estudos propedêuticos e profissionais, em dois cursos distintos, quando então são dados dois importantes passos nesse sentido: a criação ou ampliação dos estudos complementares, preparatórios ao normal, acima mencionados, e, em alguns estados, a divisão do curso normal em dois ciclos: um geral ou propedêutico e outro especial ou profissional, ainda que nem sempre completamente diferenciados (TANURI, 2000, p.70).

A escola normal buscava suprir a necessidade de professores para o ensino primário obrigatório, além de responder ao movimento da Escola Nova que abordava os problemas educacionais de maneira “estritamente técnica [...] responsável por uma visão ingênua e tecnicista da educação, isolada de seu contexto histórico-social” (TANURI, 2000, p. 72), enfatizando os aspectos científicos, especialmente biológicos e psicológicos da aprendizagem, privilegiando a aprendizagem da criança:

Essa tradição teria se firmado no início da década de 30, com a influência tácita dos chamados ‘pioneiros da educação nova’, tomando o entendimento de que o curso de Pedagogia seria um curso de formação de professores para as séries iniciais da escolarização obrigatória. O raciocínio é simples: educação e ensino dizem respeito a crianças (inclusive porque ‘peda’, do termo pedagogia, é do grego ‘paidós’, que significa criança). Ora, o ensino se dirige a crianças, então quem ensina para crianças é pedagogo (LIBÂNEO, 2001, p. 6).

Seguindo a lógica de especialização de mão de obra, era necessário formar além do docente, os especialistas em educação, assim, em 1933, o Instituto de Educação Caetano de Campos, no Distrito Federal, passou a oferecer cursos de especialização para diretores e inspetores e, em 1938, foi criada a Secção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (SP), responsável por ministrar as disciplinas pedagógicas aos licenciados; nesse mesmo ano, o recém criado Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) ofereceu cursos de administração escolar para diretores e inspetores (TANURI, 2000).

Em 1939, surgiu o curso de Pedagogia, por meio do Decreto 1.190 de 4/4/1939, que formava pedagogos em um caráter generalista (SAVIANI, 2012, p. 4). O curso oferecia duas habilitações: aos bacharéis, três anos de formação para a atuação técnica, com disciplinas próprias dos fundamentos da educação; aos licenciados, para a docência nos cursos normais, mais um ano de disciplina de

didática, como é esclarecido:

Quando foi criado o curso de pedagogia, em 1939, ele se destinava a formar bacharéis (técnicos de educação) e licenciados em pedagogia, inaugurando o que veio a denominar-se esquema 3+1, com blocos separados para o bacharelado e a licenciatura. Os professores dos antigos primário e pré-primário eram formados em Curso Normal nos institutos de educação, ao passo que os professores para os antigos cursos ginásial e colegial eram formados nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p 243).

Marcadamente, as tendências escolanovistas acompanhavam a formação de professores e especialistas no curso de pedagogia, priorizando os aspectos voltados à metodologia do ensino.

A Lei 4.024 de 20/12/1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece a formação para os especialistas da educação em Institutos de Educação, sendo as cinco habilitações: magistério dos cursos normais, orientação da educação, administração escolar, supervisão e inspeção. Já a Lei 5.540/1968, em seu art. 30, estabelece que as especialidades de “planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior” (BRASIL, 1968), compondo um único diploma de bacharel.

O Parecer nº 251/62 atribui ao curso de pedagogia a formação dos professores para o curso normal e os especialistas da educação e o Parecer 252/69 define a estrutura curricular do curso de pedagogia, prevendo as cinco habilitações possíveis ao bacharel pedagogo. Sobre esses pareceres, Libâneo e Pimenta (1999, p. 243) apresentam as seguintes críticas:

a) o caráter ‘tecnicista’ do curso e o conseqüente esvaziamento teórico da formação, excluindo o caráter da pedagogia como investigação do fenômeno educativo; b) o agigantamento da estrutura curricular que leva ao mesmo tempo a um currículo fragmentado e aligeirado; c) a fragmentação excessiva de tarefas no âmbito das escolas; d) a separação no currículo entre os dois blocos, a formação pedagógica de base e os estudos correspondentes às habilitações.

Para os autores, não apenas a legislação tecnicista é responsável por essa “descentralidade do enfoque da pedagogia como estudo da ciência da educação” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 246), mas, como já citado, a herança do movimento escolanovista com ênfase na operacionalização metodológica do ensino, que levou

à situação mais alarmante: “o esvaziamento dos estudos sistemáticos de educação e a descaracterização profissional do pedagogo” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 246).

O pedagogo especialista, esvaziado em sua formação das questões sociais e históricas que deveriam amparar sua concepção de educação, tem sua práxis resumida ao acompanhamento das questões metodológicas e ao cumprimento de questões burocráticas na escola, avaliando a eficácia do processo educativo, acentuando-se assim “a ideia de gerenciamento dos sistemas escolares e escolas, com tentativas de dar um cunho empresarial à administração escolar e à sala de aula para atender exigências da racionalidade científica e técnica da escola” (LIBÂNEO, 2007, p. 48).

Paralelamente à questão da racionalização do trabalho no interior da escola e da adequação da função dos especialistas da educação para o controle, cabe apresentar a tendência econômica-financeira que se instaura especialmente no final da Segunda Guerra Mundial, com a necessidade de garantir a continuidade da acumulação capitalista aos que detém a hegemonia.

Nos anos de 1940, como estratégia para o controle financeiro das nações, inclusive a do Brasil, foram criados diversos organismos internacionais, como o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (Bird), Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas (ONU), e ainda a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização dos Estados Americanos (OEA), a Comissão Econômica para a América Latina (Cepal) e, por fim, a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid). Com o pretexto de ajudar os países em desenvolvimento com a concessão de financiamentos, esses organismos agenciadores implementam a necessidade de planejamentos, mediante reformas estatais, transvestidas do discurso de ações para o pleno desenvolvimento (SCAFF, 2007, p.334).

Para Scaff (2007, p.334), a LDB 4024/61, o Plano Nacional de Educação de 1962 e a Reforma Administrativa de 1967 são os primeiros documentos de implementação dessa ideologia.

Importante ressaltar aqui a Teoria do Capital Humano, utilizada como respaldo teórico para a implementação da ideologia do desenvolvimento humano associado ao caráter socioeconômico e a educação vinculada à ideia de

produtividade.

Desenvolvida nos Estados Unidos na década de 1950, aposta na promoção das capacidades individuais por meio da educação, atribuindo um valor agregado, tornando a pessoa mais capaz e produtiva para o mercado de trabalho. A educação “se torna parte da pessoa que a recebe, tornando-se sua propriedade, já que não pode ser comprada ou vendida independentemente da pessoa que a possui” (SCAFF, 2007, p. 336). Daí, a valorização do ensino técnico, a partir da década de 1970, voltado à preparação do estudante para atuar profissionalmente.

A Lei 5.692/71, que estabeleceu Diretrizes e Bases para o Primeiro e o Segundo Grau, institui o curso de magistério, ao tornar obrigatória a profissionalização no segundo grau e passa a “estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial” (SAVIANI, 2013, p. 365).

Da pedagogia tradicional, que tinha o foco das ações educativas voltadas para o professor, à tendência escolanovista, que coloca em evidência o estudante e seu protagonismo, a pedagogia tecnicista passa a valorizar o processo, ou o meio de aprendizagem como fundamentais para a eficácia do processo educacional. Dessa forma,

na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficácia, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2013, p. 382).

Em resposta a esta tendência, entre os anos 1970 e 1980, as teorias da educação passaram a ter cunho crítico-reprodutivistas, com o entendimento que a educação deve acontecer a partir dos condicionantes sociais e que a escola reproduz as condições sociais vigentes. Seus principais estudos são “sistema de ensino enquanto violência simbólica”, “escola como aparelho ideológico do Estado” e “Escola dualista”. Destacam-se as propostas pedagógicas contra-hegemônicas, centradas no saber do povo e nas escolas, em espaço de expressão das ideias populares e exercício da autonomia popular (SAVIANI, 2013), portanto, a partir dos anos 1980, a perspectiva sociológica adentra na produção acadêmica em torno da

formação dos pedagogos, especialmente as teorias de conflitos e críticas (TANURI, 2000, p. 82).

Seminários e encontros são realizados para a discussão e reestruturação do curso de pedagogia. Havia o questionamento sobre a divisão do trabalho escolar, assim como a divisão do curso de pedagogia em habilitações, além das oposições à concepção tecnicista (TANURI, 2000, p. 84).

O movimento dos educadores ganhou força e, criado em 1980, o comitê pró-formação do educador, lugar de estudos e pesquisas, veio a se tornar, em 1990, a Associação Nacional para a Formação Profissional de Educadores (Anfope) (LIBÂNEO, 2007, p. 129).

Esse movimento, ancorado na legislação dos anos 1960, buscando dar unidade à formação dos pedagogos, assumiu o seguinte resultado: “a base da identidade do profissional da educação é a docência” (LIBÂNEO, 2007, p. 131). Porém, ressalta-se novamente que ao restringir o campo pedagógico à docência, para o autor, houve uma restrição no campo de exercício profissional, e um esvaziamento da “reflexão teórica, epistemológica e profissional do campo da educação” (2007, p.132), secundarizando o trabalho do pedagogo especialista.

Ainda sobre o papel do pedagogo especialista, como profissional da educação, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996, há pouca referência acerca das suas atribuições, que ficam em torno da elaboração do Projeto Pedagógico da escola (BRASIL, 1996, art. 14).

Sua formação para a atuação na administração, no planejamento, na inspeção, na supervisão e na orientação educacional na educação básica, estabelecida pelos artigos 64 e 67, dar-se-ia nos cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação. Outra alteração encontrada na Lei é a que estabelece que a formação de professores para o ensino fundamental ocorrerá em nível superior (BRASIL, 1996).

A Lei 9394/96 apresenta a concepção de formação de professores e profissionais da educação, convergindo com as propostas dos organismos internacionais:

Assim, defronta-se com uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/96), cujos pressupostos estão *coincidentemente* em consonância com as propostas do Banco Mundial para a educação, os quais podem ser associados ao papel e aos desafios

atuais enfrentados pelos supervisores educacionais, pedagogos, gestores escolares e coordenadores pedagógicos no processo educativo escolar, seja na tessitura conjunta do projeto político-pedagógico da escola, seja no contexto da formação continuada de professores e/ou em outras instâncias escolares (SANTOS, 2012, p. 33).

Sobre os outros aspectos apontados na Lei que remetem aos pressupostos dos organismos internacionais, Jimenez e Segundo (2007) apresentam o apelo para a erradicação da pobreza e para a universalização da educação, que já vinha sendo asseverado pelo Banco Mundial, a partir de 1990, elencados na Declaração Mundial de Educação Para Todos, em que firmam-se os conceitos de equidade, em vez de igualdade entre os homens e de competência e responsabilização individual pelos sucessos e fracassos, em vez de conquistas pelas organizações e lutas coletivas. A educação passa a ser apontada como condição primordial para solucionar problemas socioeconômicos, especialmente dos países em desenvolvimento.

O Brasil, sendo um dos países a acatar os preceitos descritos, passou a determinar por Lei, conforme o artigo 87 da LDB 9.394/96, que o Plano Nacional da Educação fosse elaborado com base nesta Declaração, segundo as autoras, para efeitos de financiamentos do Banco Mundial.

Importante salientar o papel da escola nesse contexto em que o preparo de mão de obra para um mercado em expansão, passa a dar espaço para a preparação das capacidades individuais para a competitividade num cenário de desemprego. Sem garantia de emprego, o preparo para a disputa em um contexto capitalista excludente, em que não há espaço para todos, passa a ser a finalidade educativa. Nota-se que “A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada e, é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação, justificando-se a denominação de neoprodutivismo” (Saviani, 2007, p.22). A pedagogia agora configura-se como “pedagogia da exclusão”:

Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição (SAVIANI, 2007, p.23).

Ao destacar os quatro pilares da educação do século XXI, o Relatório Delors para a Unesco, elaborado em 1996, destaca a necessidade de desenvolver competências e habilidades e, nesse sentido, o professor e o estudante exercem papéis semelhantes, ambos sujeitos de um constante processo de “aprender a

conviver, conhecer, fazer e ser”. O Relatório destaca a educação como responsável para alcançar “ideais de paz, da liberdade e da justiça social” (DELORS, 1998, p.10).

A escola é apresentada como lugar onde se deve “frutificar talentos e potencialidades” (DELORS, 1998, p. 16), pois, assim, cada um poderá ser responsável pela realização de seu projeto pessoal. Embora o texto apele para a vida em sociedade como fator importante, suas entrelinhas revelam que se espera que o próprio indivíduo seja responsável por seu sucesso pessoal, independentemente das questões sociais e políticas e das contradições, pois entende-se que o insucesso escolar é o único responsável pelo “desperdício de recursos humanos” (1998, p. 17).

Ainda que afirmando que a educação formal seja importante, o texto aponta como conhecimentos necessários apenas “ler, escrever e contar”. Esses conhecimentos devem ser ensinados na escola; os demais podem ser ensinados em algum momento ao longo da vida, valorizando os aspectos práticos e objetivos de uma educação que prepara para a adequação ao que já está posto.

Cabe apresentar os limites presentes neste discurso. Quando a escola passa a ser o local de aprendizagem para a prática, para atender as necessidades da sociedade, ela se coloca a serviço de um sistema constituído. Em um cenário de exclusão, que ampara a competitividade como regra para o sucesso, que considera o desenvolvimento de habilidades e competências como objetivo da educação, ressalta-se os aspectos técnicos em detrimento do próprio saber. O avanço do conhecimento não garantiu a democratização do saber. O conhecimento foi empregado como instrumento para dominação da natureza e dos homens, conforme Adorno e Horkheimer (1985, p. 20) contribuem afirmando: “A técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização dos trabalhos dos outros, o capital”, o conhecimento, ressaltando-se os aspectos técnicos, tem sido utilizado como instrumento para a adaptação à uma sociedade excludente. Não se questiona as desigualdades sociais, mas conforme dita os organismos internacionais, busca-se desenvolver alguma habilidade que possa garantir a subsistência. Já que “poder e conhecimento são sinônimos” aos homens importa aprender como empregar esse conhecimento como instrumento de dominação.

No próprio Relatório, em seu capítulo 7, o papel dos profissionais da educação



é, mais uma vez, concebido na perspectiva de supervisão como forma de controle, apresentando a necessidade de supervisão do desempenho dos professores e avaliação para recompensar aos bons professores de acordo com a eficácia de seus estudantes. Dessa forma, além de incentivar a competitividade entre os docentes, ainda aponta o professor como único responsável pelo sucesso ou fracasso do estudante, desconsiderando as questões extrapedagógicas inerentes a esse processo.

A supervisão escolar, uma das atribuições do pedagogo, com a introdução das teorias de administração e organização americanas, volta-se para o treinamento e a orientação, por meio das técnicas de liderança, de motivação, de comunicação etc. (SANTOS, 2012, p. 31), inclusive, assumindo um papel de chefia, relator ou mesmo algoz da ação docente.

Na metade da década de 2000, o curso de pedagogia passou a ser definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, com a resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. O fundamento para a formação do pedagogo estabelecido nessas diretrizes fica em torno da docência, conforme mencionado anteriormente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia que instrui sobre a formação do pedagogo no Brasil, em seu artigo 4º, descreve que o licenciado em Pedagogia terá sua formação voltada ao exercício da docência na educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental, além de poder atuar nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Em seu artigo 5º, inciso IV, remete ao âmbito da atuação deste profissional em espaços escolares e não escolares, em diversos níveis e modalidades do processo educativo. Dessa forma, ampliando o leque de atuação dos pedagogos, centrado em suas qualificações e competências profissionais, descaracterizam-se as demais especificidades de sua atuação, no caso a gestão e a pesquisa (KUENZER, RODRIGUES, 2007, p.7). As autoras ressaltam:

Em decorrência desta imprecisão conceitual, o perfil e as competências são de tal modo abrangentes que lembram as de um novo salvador da pátria, para cuja formação o currículo proposto é insuficiente, principalmente ao se considerar que as competências elencadas, além de muito ampliadas, dizem respeito predominantemente a dimensões práticas da ação

educativa, evidenciando-se o caráter instrumental da formação (2007, p.7).

As DCN para o curso de Pedagogia preveem uma formação bastante ampla, quanto às áreas de atuação desse profissional, preconizando, conforme Brzezinski (2011), uma identidade múltipla e complexa, ao articular o ser professor, ser pesquisador e ser gestor.

Dada as Diretrizes que instruem a formação do profissional pedagogo, há dificuldade ao tentar definir o papel do pedagogo na escola, pois, conforme Saviani (2012, p.7), “[...] não é fácil identificar na Resolução do CNE uma orientação que assegure um substrato comum em âmbito nacional a dar um mínimo de unidade ao referido curso”. Segundo Saviani (2012, p. 6), essas diretrizes são restritas no que se refere ao campo teórico-prático da pedagogia, como detentora de séculos de conhecimento e experiências e excessiva nos “acessórios”, que se manifestam nas diversas expressões em alta na cultura contemporânea, como conhecimento ambiental-ecológico, exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, diversidade, entre outras.

A partir dessas diretrizes, as habilitações específicas deixam de existir, porém “tomamos como pressuposto o fato de que as funções orientadora e supervisora continuam existindo como inerentes ao trabalho pedagógico escolar, ou seja, marcam a ação do pedagogo no dia a dia da escola” (ALMEIDA; SOARES, 2010, p. 45), como pode ser verificado no art. 4º da DCN:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006).

Em dezembro de 2019, foi aprovada a Resolução CNE/CP Nº 2, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), sendo este marco importante para

a compreensão da proposta que permearia a ação desse profissional a partir de 2022, quando passava a ser obrigatória sua implementação (MEC, 2019).

Sobre o pedagogo especialista, a resolução CNE/CP Nº 2/2019, fixa que a sua formação para atividades especializadas, como “coordenação e assessoramento em ambientes de aprendizagem” e de gestão, como “administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional”, deverá acontecer no aprofundamento ao curso de pedagogia, com 400 horas adicionais, elevando a carga horária prevista para o curso de 3.200 horas, para 3.600 horas, ou por cursos de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*. Ainda será necessário, como pré-requisito, a experiência em docência.

Em manifestação da Anfope, apresentado em documento no fim do encontro de 2021, a nova diretriz é apresentada como um retrocesso por buscar implementar um novo lugar de formação do especialista, não mais no curso de pedagogia que ficará restrito à formação de docentes da educação infantil e anos iniciais:

A aprovação de tais Matrizes de Competências, no quadro atual, de revisão das DCNs de Pedagogia, de 2006 e em processo de discussão e elaboração por Comissão Bicameral do CNE, revela a intenção do MEC e CNE de procederem a profunda reforma nos cursos de Pedagogia – já iniciadas com a Resolução CNE/CP n. 2/2019 – ao separar os percursos de formação dos professores de EI e séries iniciais do ensino fundamental – avançando para consolidar a reivindicação histórica de determinados setores da área e do campo empresarial, de criação do bacharelado na área da pedagogia. Com isso, cria-se um nicho no mercado educacional para a formação dos gestores escolares e de sistemas no âmbito das fundações empresariais e das instituições privadas de ensino. Ou, nos limites da legislação vigente, apontar para a criação de outros espaços a exemplo dos ISES, para a formação de professores e/ou indicar um bacharelado em ciências da educação, deixando para o Curso de Pedagogia exclusivamente a formação dos professores da educação básica, reduzindo-o ao Curso Normal Superior, como intencionavam em 1998, com a LDB e sua regulamentação agora consolidada pela Resolução CNE/CP n. 2/2019 (ANFOPE, 2021, p. 48).

Segundo Costa, Mattos e Caetano (2021), essas diretrizes deixam explícitas sua fundamentação no caráter operacional, voltadas para a prática, exclusivamente, pois “Nesse novo cenário político, a pedagogia das competências ganha centralidade, tornando-se o eixo estruturante do currículo dos cursos de formação de professores” (2021, p. 903).

A formação que se fundamenta nas habilidades que o profissional deve possuir traz implícita a ideia de que toda a ação seja empregada para a continuidade e manutenção do sistema vigente. Conforme elencado pelas diretrizes, o pedagogo

especialista também terá caráter fiscalizador, na medida em que poderá atuar como “inspetor” na educação básica.

O pedagogo especialista passa a ser aquele que fiscaliza se a Base Nacional Comum Curricular – BNCC está sendo cumprida pelos professores e se estes estão capacitados a desenvolvê-las, se suas habilidades e competências se adequam à implementação do disposto na Base, conforme elencado na resolução

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação (CNE/CP 02/2019, p. 2).

Esse caráter pragmático apresentado na BNC- formação, designado aos pedagogos, remete a uma separação entre o planejamento e a execução. Sendo bem demarcado aos pedagogos a execução e, desta forma, não será necessário refletir sobre o que está elencado na Base. Ao perder a possibilidade de reflexão, o esclarecimento aponta para a regressão, já que o conhecimento em si, tanto pode contribuir para a liberdade na sociedade, como para sua destruição. Ao destituir do pedagogo a reflexão sobre a formação proposta, retira-lhe a possibilidade de exercer a autonomia na práxis profissional. E não apenas isso, ao ter apenas um documento como norteador de suas ações, restringi-lhe o próprio conhecimento, a base de sua atuação. Sem a reflexão só resta a adaptação, neste caso “o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isso, também sua relação com a verdade” (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 12). Sem o caráter crítico, a educação é instrumento a serviço de um grupo de proponentes.

A BNC- formação é apresentada em tabelas compostas por competências gerais e específicas e em habilidades que o docente deve possuir. Como exemplo de competência geral que o licenciado deve possuir, está destacado no item 6:

Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (CNE/CP 02/2019, p. 13).

Nesse exemplo, responsabilizar-se por sua formação é uma das competências

desejadas para o pedagogo. À primeira vista, essa competência parece pertinente, porém, ao aprofundar a compreensão a respeito desse item, percebe-se a ideologia imbricada na proposta. Nela, a eficácia no processo educacional será atribuída ao quanto este licenciado buscou formação permanente, responsabilizando-o pelo fracasso ou sucesso da ação educativa, excetuando todas as demais questões que envolvem a aprendizagem por tal situação.

É possível verificar que a formação do pedagogo destacada nessas diretrizes está em conformidade aos objetivos hegemônicos que buscam responsabilizar o indivíduo por seu fracasso ou sucesso, ao desconsiderar as questões sociais em que a escola está inserida. Retomando a formação que desconsidera a questão social, é possível recorrer a Adorno (2005, p.2) para afirmar que a “cultura se converteu, satisfeita de si mesma, em um valor” e assim, absolutizada, sem a crítica, se converte em semiformação.

Ainda sobre a formação como valor, Horkheimer e Adorno (1985) asseveram que até mesmo a formação é refletida pela sua utilidade na sociedade de consumo. A busca de formação constante deixa de ser considerada em si mesma e passa a ser considerada como um fetiche. Adquirir conhecimento é valorização de quem o detém. A formação não é buscada pelo prazer em aprender ou para compreensão crítica da realidade, mas está posta como atributo para a empregabilidade e a adaptação. Tal concepção pode ser melhor compreendida na seguinte passagem:

[...] o industrialismo coisifica as almas. O aparelho econômico, antes mesmo do planejamento total, já provê espontaneamente as mercadorias dos valores que decidem sobre o comportamento dos homens. A partir do momento em que as mercadorias, com o fim do livre intercâmbio, perderam todas suas qualidades econômicas salvo seu caráter de fetiche, este se espalhou como uma paralisia sobre a vida da sociedade em todos os seus aspectos (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 34).

O pedagogo oriundo dessa formação, na tentativa de cumprir seu ofício, responsabilizando-se pelo bom andamento de suas atividades quanto à inspeção do trabalho dos docentes e ao desenvolvimento dos estudantes, poderá cumprir, em decorrência disso, exatamente as intenções da hegemonia do capital. Ao desconsiderar o universal, sua ação particular será alienada.

A exposição desta seção demonstra de maneira sintética que a proposta pedagógica vigente sempre esteve relacionada ao contexto social e político inerente,

especialmente ao projeto hegemônico. Uma nova concepção está atrelada à conservação da concepção anterior e simultaneamente a seus avanços.

É possível compreender que os objetivos da formação em pedagogia derivam das principais concepções da classe dominante e da manifestação da contra-hegemonia, por meio de lutas e reivindicações. No contexto das transformações socioeconômicas, ela vai se construindo e se reformulando através de movimento dialético da ideologia posta e seus rompantes.

Pode-se considerar, por exemplo, o conceito “aprender a aprender” amplamente difundido na atualidade e sua origem no movimento escolanovista.

Em seus primórdios, para o movimento da escola nova, o processo educativo enfatizava “o aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade” (SAVIANI, 2013, p. 431) como indivíduo. Nesses termos, o importante é que o estudante aprenda o necessário para se colocar como indivíduo diante da sociedade. Esse conceito pretendia a adaptação do indivíduo, para a manutenção do sistema que necessitava de trabalhadores especializados, em um contexto otimista de amplo emprego.

Já na situação atual, o termo “aprender a aprender” está associado à necessidade de atualização constante do indivíduo para o alcance da empregabilidade, ou melhor, a adaptação ao cenário escasso, buscando formas criativas de superação individual, sendo ele próprio o responsável pelo êxito ou não, desconsiderando o contexto social, “trata-se de preparar aos indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc” (Duarte, 2001, p. 38). Embora o conceito tenha sido conservado, sua proposta foi alterada para justificar a sociedade atual e não para criticá-la. O aprender a aprender será eficaz se for possível ao trabalhador adaptar-se em uma sociedade sem emprego. Nessa tendência social, Duarte (2001, p. 38) analisa que ao professor cabe conhecer a realidade social, para adequar suas aulas às necessidades exigidas dos estudantes e não para criticá-la para transformação.

A concepção de formação do pedagogo e suas implicações para a formação dos estudantes, será retomado e aprofundado na próxima seção.

Foi necessário tratar a concepção do pedagogo historicamente e sua formação para compreender sua ação na sociedade. Como para esta pesquisa, serão analisados os

pedagogos no âmbito do IFPR, será também necessário compreender sua ação na especificidade do Instituto.

### 2.3 O Pedagogo no IFPR

Dentro dos Institutos Federais existem duas categorias para a carreira do profissional: os pedagogos que são Técnicos Administrativos em Educação (TAE), ou seja, especialistas da educação e os Pedagogos com carreira EBTT – Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, ou seja, pedagogos professores dos cursos de licenciatura.

O manual de competências do Instituto Federal do Paraná não apresenta quais as atribuições do Pedagogo TAE – Técnico Administrativo em Educação. O trabalho é desenvolvido de acordo com as demandas diárias no campus e diretrizes estabelecidas em resoluções e portarias institucionais tendo em vista que o principal objetivo no interior da escola é a aprendizagem efetiva dos estudantes, para isso o pedagogo no âmbito do IFPR atua “[...] na relação entre os diversos elementos da prática educativa: o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorrem” (LIBÂNEO, 2001, p.11).

Com o objetivo de melhor compreender as possibilidades e limites da atuação do pedagogo no âmbito do Instituto Federal do Paraná foi desenvolvida uma revisão de literatura. Importante destacar que a pesquisa realizada englobou os diversos Institutos Federais dispostos no território nacional e não apenas o Estado do Paraná, visto que o recorte estadual não traria dados suficientes para a compreensão desta proposta.

Como pressupostos metodológicos para a realização da revisão de literatura, foi realizada busca de pesquisas *stricto sensu* disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando o recorte temporal de 2015 a 2021. A primeira busca utilizou os descritores “Pedagogos” And “Teoria Crítica da Sociedade” e nenhuma pesquisa foi encontrada.

Já com os descritores “Instituto Federal” AND “pedagogos” And “Teoria Crítica da Sociedade” foram encontradas 12 pesquisas, porém nenhuma delas atendiam aos objetivos deste estudo. Nova busca foi realizada, utilizando os descritores “Instituto Federal” AND “Pedagogo – TAE”, também nenhuma pesquisa foi encontrada. Por fim,

foram utilizados os descritores “Instituto Federal” AND “Pedagogo” e dessa vez foram encontradas 384 Dissertações e 132 Teses.

Buscando identificar pesquisas que pudessem contribuir com esta revisão, no segundo momento foi realizada a leitura flutuante (BARDIN, 2011, p.126) dos resumos e, como resultado, apenas sete dissertações das pesquisas apresentadas poderiam coadunar com o objeto de estudo ora aqui pretendido, as outras pesquisas retratavam as teorias pedagógicas, professores pedagogos, formação continuada, entre outras temáticas.

Como técnica para a análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo proposto pela professora Laurence Bardin, que “[...] organizam-se em três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2011, p. 125).

Segundo a autora (2011, p. 125), a etapa de pré-análise da revisão de literatura consiste em organizar o estudo. Para tal, foi necessário um exame mais minucioso a fim de perceber quais elementos poderiam compor as próximas etapas.

A tabela a seguir indica as dissertações apreciadas:

**Tabela 1** – Distribuição das pesquisas *stricto sensu* disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD) em 06 de novembro de 2021, apresentadas por região brasileira e ano de defesa.

<b>Região Brasileira de desenvolvimento da dissertação</b>	<b>Mestrado Acadêmico</b>	<b>Mestrado Profissional</b>	<b>Ano de Defesa</b>
<b>Sudeste</b>	1) A atuação do pedagogo na educação profissional: um estudo de caso sobre as ações pedagógicas desenvolvidas no Instituto Federal do Amapá – <i>campus</i> Macapá – ELICIA THANES SILVA SODRÉ DE FRANÇA – UFRRJ		<b>2016</b>
<b>Nordeste</b>		2) Pedagogos e técnicos em assuntos educacionais: um estudo de caso sobre as identidades profissionais no IF Sertão- PE – IARA FERRAZ CORNÉLIO – UFBA	<b>2018</b>
	3) A ação mediadora de pedagogas no Instituto Federal		<b>2016</b>



	de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – TICIANA PATRÍCIA DA SILVEIRA CUNHA COUTINHO – UFRN		
	4) “Quem somos eu?” uma análise sobre a (re)construção das identidades profissionais das pedagogas no IFS/Aracaju – CLAUDIA DE MEDEIROS LIMA – UFS		<b>2015</b>
<b>Sul</b>	5) Experiências profissionais das pedagogas e pedagogos técnico administrativos em educação do IFRS – THAIANA MACHADO DOS ANJOS – PUC- RS		<b>2018</b>
<b>Norte</b>		6) O desenvolvimento profissional de pedagogos da Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Acre: contribuições de uma proposta formativa em ação – LUCIENE DE ALMEIDA BARROS PINHEIRO – IFAM	<b>2018</b>
		7) O pedagogo na educação profissional e tecnológica: Plano de Atividade Pedagógica – MARIA RAIMUNDA LIMA VALLE – IFAM	<b>2019</b>

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, segundo dados disponibilizados na BDTD (2021).

Quanto à representatividade das pesquisas analisadas, segundo a tabela 1, é possível observar que seis pesquisas são oriundas de universidades públicas e uma de universidade privada, sendo que três delas foram realizadas na região nordeste, duas na região norte, uma na região sudeste e uma na região sul.

A respeito do lócus da pesquisa, foi possível identificar que todas foram realizadas em Institutos Federais de Ciência, Educação e Tecnologia, sendo que três Institutos estavam localizados na região norte, três na região nordeste e um na região sul.

Durante a pré-análise, verificou-se que embora todos os trabalhos tenham realizado pesquisa bibliográfica com base em documentos institucionais, legislações e em referenciais teóricos, as pesquisas empíricas foram realizadas com pedagogos e pedagogas. Algumas delas também pesquisaram outros atores, organizando-se da

seguinte maneira: da pesquisa de França (2016) participaram três pedagogos, cinco coordenadores e vinte e quatro docentes; Cornélio (2018) entrevistou 12 participantes, entre Técnicos em Assuntos Educacionais (TAE) e Pedagogos<sup>3</sup> e dois gestores; Coutinho (2016) realizou pesquisa com seis pedagogas; Lima (2015) realizou pesquisa com quatro pedagogas, cinco professores, três gestores, três técnicos administrativos e 16 estudantes; Anjos (2018) pesquisou 27 pedagogos, dos quais nove participaram de grupo focal; Pinheiro (2018) realizou pesquisa com cinco pedagogos e um professor; da pesquisa de Valle (2019) participaram dez pedagogos.

Outro fato importante sobre as pesquisas é que três são oriundas de mestrados profissionais e desenvolveram produtos educacionais como resultado de seus estudos. Cornélio (2018) desenvolveu duas propostas interventivas, sendo a oferta de formação básica aos pedagogos e TAEs e a segunda foi a proposta para redimensionar o fórum PedTAE para tornar-se um espaço de formação continuada a esses profissionais; Pinheiro (2018) realizou encontros de estudos com os participantes e desenvolveu um documento intitulado “Formação continuada de pedagogos para apoio à docência na Educação Profissional e Tecnológica”; Valle (2019) construiu coletivamente um “Plano de Atividade Pedagógica”, com o objetivo de contribuir para a melhoria das práticas de ensino.

Dessa primeira etapa, foi possível perceber que embora as pesquisas tenham sido realizadas em locais e com participantes distintos, há em comum aspectos que envolvem a definição do trabalho dos pedagogos no âmbito dos Institutos Federais e as implicações da formação desse profissional para sua práxis.

Outra característica comum às pesquisas é o fato de todas as pedagogas entrevistadas exercerem seu ofício com estudantes do Ensino Médio Integrado e não com estudantes do ensino superior.

Dessa forma, a organização desta revisão está disposta em três unidades de categorias semânticas de análise que, segundo Bardin (2011, p.147), são agrupamentos por temáticas, sob a seguinte organização: O pedagogo no Instituto Federal; A formação do Pedagogo e o pedagogo e sua relação em prol da aprendizagem dos estudantes.

---

<sup>3</sup> A autora utilizou em sua pesquisa Pedagogos e TAEs (Técnicos em Assuntos Educacionais), pois o critério adotado foi o de pesquisar os profissionais que exerciam as atribuições de pedagogo, ainda que tivessem sido admitidos como TAEs, já que ambos pertencem ao quadro de Técnicos Administrativos Educacionais, conforme plano de carreira disposto na Lei N° 11.091 de 12 de janeiro de 2005.

Quanto aos aspectos voltados à constituição do profissional pedagogo no âmbito dos Institutos Federais, foi possível verificar que França (2016) utiliza a expressão especialista para se referir ao pedagogo, citando Libâneo (2007, p.45), que se refere ao pedagogo que não atua como docente como “*pedagogo stricto sensu*”. Nesse mesmo sentido, Valle (2019) descreve como pedagogo especialista o profissional que exerce função não docente nos Institutos Federais, citando Luck (2013) para situar a especialização como uma das características do modelo de divisão do trabalho pós-revolução industrial.

Cabe salientar que essa cultura pós-revolução industrial também efetivou outra mudança nos aspectos do trabalho: “Ela dividiu os homens. A divisão mais importante é aquela entre trabalho físico e intelectual” (ADORNO, 2020, p. 178), dessa forma, criam-se subgrupos de profissionais que atuam genericamente como pedagogos, mas com atribuições que os polarizam, dificultando atribuições claras para a realização do seu ofício.

Cornélio (2018) amplia a discussão sobre as atribuições do pedagogo no âmbito dos Institutos Federais quando apresenta a ligação entre a carreira de Técnicos em Assuntos Educacionais e Pedagogos, inclusive em suas atribuições, afirmando que “As descrições dos cargos são muito semelhantes, inclusive algumas atividades são idênticas, além de serem atribuições generalistas que traduzem diversos entendimentos” (CORNÉLIO, 2018, p. 34). O autor, infere que ambos os cargos podem atuar viabilizando o processo pedagógico no interior dos Institutos Federais. Coutinho (2016, p.13) refere-se à pedagoga como profissional não docente e define que o processo de “constituição do ser pedagoga no contexto institucional” é um de seus objetivos de pesquisa.

Lima (2015, p. 20) também define o pedagogo no âmbito dos IF como profissional não docente e relata que existem poucos trabalhos acadêmicos que buscam compreender a identidade do pedagogo.

Nesse sentido, Anjos (2018) descreve a identidade do pedagogo, ao descrever sua trajetória pessoal, buscando realizar uma analogia entre a formação acadêmica e o ingresso no mundo do trabalho com o tornar-se pedagogo no âmbito dos IF. Para a autora, essa pessoalização do processo é inevitável, uma vez que não existem na rede documentos orientadores (ANJOS, 2018, p. 24).

Pinheiro (2018) associa a função do Pedagogo nos Institutos Federais como

um coordenador pedagógico que conduz o “trabalho de forma coletiva, colaborativa e reflexiva” (PINHEIRO, 2018, p. 16).

Dentre as pesquisas analisadas, é importante destacar que as sete autoras também são pedagogas na Rede EPT – Educação Profissional e Tecnológica e que os sete trabalhos foram propostos devido às complexidades que permeiam a atuação dessas pedagogas, com o objetivo de apoiar a prática.

A busca por atribuições institucionais claras, são comuns à todas as pesquisas, assim como a identificação de uma identidade profissional no âmbito dos Institutos Federais. Os objetivos das pesquisas analisadas, estão indicados na tabela abaixo:

**Tabela 2:** Pesquisas analisadas quanto ao objetivo das pesquisas.

<b>Autor/ Ano</b>	<b>Título da Pesquisa</b>	<b>Objetivos da pesquisa</b>
FRANÇA, Elícia (2016)	A atuação do pedagogo na educação profissional: um estudo de caso sobre as ações pedagógicas desenvolvidas no Instituto Federal do Amapá – <i>campus</i> Macapá.	Caracterizar o trabalho do pedagogo na educação profissional e sua contribuição no delineamento das ações pedagógicas desenvolvidas pelo IFAP, <i>campus</i> Macapá.
CORNÉLIO, Iara (2018)	Pedagogos e técnicos em assuntos educacionais: um estudo de caso sobre as identidades profissionais no IF Sertão- PE.	Compreender como Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais percebem os limites e possibilidades de suas atuações, tomando como referencial os processos formativos inerentes a cada cargo e analisando as consequências das similitudes no exercício de seus trabalhos.
COUTINHO, Ticianá (2016)	A ação mediadora de pedagogas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - Sentidos de sua ação na educação profissional.	Compreender os sentidos atribuídos por pedagogas à sua ação como mediadora.
LIMA, Claudia (2015)	“Quem somos eu?” uma análise sobre a (re)construção das identidades profissionais das pedagogas no IFS/Aracaju.	Investigar o processo de (re)construção das identidades profissionais das pedagogas não docentes, que exercem suas atividades na principal Instituição Federal de formação técnica profissional em nível médio de Sergipe.
ANJOS, Thaiana (2018)	Experiências profissionais das pedagogas e pedagogos técnico administrativos em educação do IFRS.	Compreender a construção da profissionalização das pedagogas e pedagogos, que atuam como técnico administrativos em educação, tendo por base suas experiências de trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).
PINHEIRO, Luciene (2018)	O desenvolvimento profissional de pedagogos da Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Acre: contribuições de uma proposta formativa em ação.	Analisar em que aspectos a participação num processo de elaboração de uma proposta para a formação continuada para docentes da Educação Profissional e Tecnológica contribui para o desenvolvimento profissional dos pedagogos do <i>campus</i> Rio Branco, do Instituto Federal do Acre.

VALLE, Maria (2019)	O pedagogo na educação profissional e tecnológica: Plano de Atividade Pedagógica.	Compreender a atividade do pedagogo na Educação Profissional e Tecnológica no contexto do Instituto Federal do Amazonas, especificamente, no <i>Campus</i> Manaus Centro.
---------------------	---	---

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

### 2.3.1 – Organização institucional – Atribuições dos Pedagogos nos Institutos Federais

As atribuições dos pedagogos nos Institutos Federais, segundo diretrizes institucionais, ou falta dessas atribuições, são alvo de atenção nesta revisão de literatura.

Uma passagem bastante esclarecedora encontra-se na pesquisa de Anjos (2018) a respeito de não haver diretrizes institucionais de trabalho para os pedagogos da Rede EPT. Esse fato gera a angústia nesses profissionais que se sentem desamparados:

Uma temática constante durante os grupos focais é a indefinição das atribuições do cargo de pedagogo técnico-administrativo em educação dentro da instituição. A falta de clareza do papel e dos espaços legítimos de atuação dessa/e profissional acabam por evocar questionamentos constantes: *‘A falta de norte nos faz agir em qualquer coisa e ao mesmo tempo em nenhuma’* (PEDAGOGA 1, GF-POA, 2018); *‘se a gente for olhar as atribuições do concurso, não tem nada a ver com que a gente faz’* (PEDAGOGO 2, GF-POA, 2018); *‘tá tão descolada da nossa realidade a descrição, que causa essa angústia’* (PEDAGOGA 3, GF-POA, 2018); *‘a nossa lógica de trabalho é muito diferente da lógica da escola,[...] tem a sua riqueza, mas também traz algumas dificuldades ser diferente da escola tradicional’* (PEDAGOGO 4, GF-POA, 2018); *‘é uma mistura de satisfação e ao mesmo tempo de frustração’* (PEDAGOGA 1, GF-BG, 2018); *‘eu fiquei em crise quando cheguei em 2014. [...] O que que eu vou fazer?’* (PEDAGOGA 2, GF-BG, 2018); *“a gente foi descobrindo o nosso espaço, tudo com muita incerteza”* (PEDAGOGA 3, GF-BG, 2018); *“o que que eu tô fazendo aqui?”* (PEDAGOGA 4, GF-BG); *“será que eu posso, será que eu devo fazer isso aqui? Será que eu não vou ficar de metida por fazer isso aqui?”* (PEDAGOGA 5, GF-BG, 2018) (ANJOS, 2018, P. 92).

Lima (2015, p. 48) também aponta a falta de documentos oficiais no âmbito do IFS/Aracaju, local pesquisado, para registrar as referidas funções, ao que a autora diz:

Essa circunstância parece tornar o processo de identificação institucional mais complexo e a construção das identidades dessas profissionais ainda mais fragilizada. Isso não quer dizer que as pedagogas só saibam desenvolver suas atividades mediante a definição oficial de seu papel pela escola, mas que a existência de um documento dessa natureza contribui para ratificar a legitimação da profissão na instituição (LIMA, 2015, p. 48).

Valle (2019, p.117) afirma que, pela falta de legislação institucional a respeito das atribuições do profissional, é necessário buscar respaldo teórico em outros documentos, como PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional ou Organização Didático-Acadêmica do Campus.

Como resultado dessa falta de documento legitimador, as pedagogas ficam sem espaço para a atuação e sem conhecimento dos processos e das decisões pedagógicas.

Coutinho (2016, p. 63) apresenta a percepção de duas pedagogas que citam não terem espaço no organograma institucional do campus do IFRN. A autora apresenta outras duas demonstrações de insatisfação das pedagogas por não terem suas atribuições definidas institucionalmente:

Outra questão análoga, advinda da própria cultura organizacional da instituição, como afirma Margarida recai sobre o fato de que *‘os saberes que trazemos de nossa formação, são contestados aqui. Temos sempre a necessidade de provar isso diariamente’*. Esse pensamento de Margarida também corrobora o que nos traz Girassol, quando diz: *“Para desenvolver o nosso trabalho precisamos enfrentar um leão por dia. Diante das coisas mais simples, sempre recebemos muitos questionamentos. Temos que provar que somos importantes o tempo todo. Isso é desgastante, muito cansativo”* (COUTINHO, 2016, p. 62).

Dada essa reincidência demonstrada nas pesquisas analisadas sobre a falta de diretrizes institucionais para o desenvolvimento do trabalho dos pedagogos nos Institutos, cabe uma reflexão acerca desta discussão.

Conforme demonstrado anteriormente, toda a formação acadêmica do pedagogo está embasada na busca por constante formação para o trabalho e em como supervisionar, inspecionar e orientar o cumprimento de normas e legislações. Não apenas a formação do pedagogo, mas a lógica da educação está assentada na instrumentalização do pensamento, no “princípio da eficiência competitiva”. Neste, o pensamento passa a ser racionalizado, não autônomo, e “As distinções individuais de aptidão, percepção e conhecimento são transformadas em diferentes graus de perícia e treinamento, a serem coordenados a qualquer momento dentro da estrutura comum dos desempenhos padronizados” (MARCUSE, 1999, p. 78).

No contexto da formação para a adaptação, a atuação técnica, que comprova a eficiência da função, torna-se a mais importante das funções a serem desempenhadas, sendo contraditório com a práxis do pedagogo que deve refletir sobre a educação. A lógica da sociedade está presente nos Institutos Federais.

Nesta sociedade, da formação para a adaptação, para seguir modelos, é suprimida a autonomia. Desta forma, ainda que sabendo o que fazer, pode parecer que nada está sendo feito se não houver diretrizes a cumprir. O trabalho pode parecer supérfluo se não se alcançar objetivos e metas estabelecidas anteriormente. Segue-se no trabalho, a mesma lógica dos cálculos matemáticos: é necessário cumprir metas mensuráveis, que possam ser apresentadas em relatórios. O trabalho é motivado pelo desempenho individual para cumprimento de metas externas, citando Marcuse:

O indivíduo eficiente é aquele cujo desempenho consiste numa ação somente enquanto seja a reação adequada às demandas objetivas do aparato, e a liberdade do indivíduo está confinada à seleção dos meios mais adequados para alcançar uma meta que ele não determinou. Enquanto o avanço individual independe de reconhecimento e se consuma no próprio trabalho, a eficiência é um desempenho recompensado e consumado apenas em seu valor para o aparato (1999, p. 78).

Como mencionado na introdução desta dissertação, a legislação que norteia a ação do pedagogo pode ser encontrada no Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC de 28 de novembro de 2005, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, que traz a seguinte descrição sumária do cargo:

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 (BRASIL, 2005).

Esta descrição é também adotada em editais de concurso público para o provimento do cargo de pedagogo nos Institutos Federais. Dentre as descrições estão as escolas de educação infantil até o ensino médio, mas nada diz sobre o ensino superior.

Cabe aqui um parêntese, para explicar melhor sobre a questão política que embasa editais e documentos governamentais a respeito da educação nacional. É possível perceber que os governos vêm sustentando a lógica indicada em documentos de organismos internacionais e adotando estratégias que apontam para uma reforma de Estado e da Educação. A perspectiva da reforma é tornar o Estado regulador quanto à economia vigente, fundamentada em um aspecto gerencial, extirpando aspectos burocráticos e adotando os conceitos de eficiência e controle dos

resultados, em que o cidadão assume um papel de “cliente” dos serviços prestados pelo Estado, como novo formato de gestão (KRAWCZYK, 2002).

Um dos documentos onde é possível verificar este aspecto é o relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (1998).

No prefácio, redigido pelo presidente da comissão, Jacques Delors, é possível perceber que, por meio de palavras convincentes, a educação é apresentada como trunfo para alcançar “ideais de paz, da liberdade e da justiça social” (DELORS, 1998, p. 11). O relatório cita a relevância da UNESCO, centrando-se na ideia de promoção do gênero humano globalmente. O destaque do prefácio é a ênfase para a necessidade de reinvenção da democracia.

A educação para o século XXI é fundamental processo de reinvenção, e o texto vai fundamentando como fazê-lo, destacando alguns aspectos como a importância das “TICs” para se apropriar das modernidades; “educação ao longo da vida” como instrumento para a igualdade de oportunidade e a sobrevivência à competitividade; a troca de “programas escolares sobrecarregados”, por elementos essenciais para viver melhor; e os valores morais para a sobrevivência da humanidade.

Segundo Saviani (2012, p. 3), é necessária a tomada de consciência sobre a função política da educação para que o ofício do pedagogo não seja desempenhado, ingenuamente, como colaborador dos interesses dominantes. Segundo o autor,

[...] é só por ingenuidade que se poderia acreditar no caráter apolítico da educação. A superação dessa ingenuidade ocorre com a tomada de consciência dos limites que a situação objetiva impõe às tarefas que são desempenhadas. E o processo de desenvolvimento da consciência crítica passa, inicialmente, pela destruição da ilusão de poder. Tal processo, via de regra, é acompanhado de um sentimento de frustração, de uma espécie de desespero. Mas essa frustração não faz muito sentido. Ela só faria sentido se estivesse perdendo um poder *de fato*. Mas o que se está perdendo é a *ilusão* de poder. Então, não há perda alguma. Mais do que isso: ao perder a ilusão de poder é que se ganha condições de se ter um poder efetivo. Um poder limitado, é certo, mas um poder real; não um poder ilimitado, porém ilusório (SAVIANI, 2012, p, 3).

### 2.3.2 - Percepção dos pedagogos sobre sua práxis

Ainda sobre as atribuições dos pedagogos, a revisão realizada apresenta a compreensão dos próprios pedagogos sobre o desenvolvimento de seus ofícios.

Neste aspecto, Lima (2015, p. 185) apresenta a percepção das pedagogas quanto à irrelevância de suas atribuições para os processos de ensino e



aprendizagem em si e a supervalorização da ação docente, demonstrando sentirem-se alheias a esses processos:

Pelo senso comum prevalecente no Instituto, as pedagogas não docentes são profissionais muito 'teóricas'. Então, é possível depreendermos que pelo fato de não estarem na 'prática' da sala de aula, elas são menos importantes e, por isso, ficam subsumidas diante dos professores. Portanto, se à condição de ser docente estão atrelados reconhecimento e valorização, nada mais válido que buscar na memória pessoal as vivências docentes. Presumo, assim, que essa seja uma busca subjetiva por aceitação e conforto emocional (LIMA, 2015, p.185).

Com essa fala, é possível perceber que, como docente, as pedagogas se sentem mais valorizadas e desenvolvendo uma atividade relevante, porém quando exercem atividades de cunho administrativo e técnico podem ter uma percepção de dispensáveis dentro dos IF, ou ainda alheias às atividades relevantes. Sobre essa questão, percebemos em Adorno que ainda que ajuntados não há um sentido de todo:

O poder de todos os membros da sociedade, que enquanto tais não têm outra saída, acaba sempre, pela divisão do trabalho a eles imposta, por se agregar no sentido justamente da realização do todo, cuja racionalidade é assim mais uma vez multiplicada (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 30).

Aqui é retomada a questão da instrumentalização do trabalho, sendo este desenvolvido para cumprir comandos externos. O pedagogo que não está diretamente com os estudantes, na sala de aula, são pressionadas a "prestar contas" do trabalho que desenvolvem em outros espaços do Instituto.

As pesquisas ora analisadas têm em comum a busca por uma definição de atribuições do pedagogo, visto que sua atuação perpassa todos os espaços da escola (COUTINHO, 2016, p. 14).

Uma das questões analisadas pelos pesquisadores diz respeito ao excesso de atribuições burocráticas desenvolvidas pelas pedagogas, tendo em vista a fragmentação do trabalho e da amplitude de sua atuação.

França (2016, p. 23) analisa o contexto histórico que contribuiu para o surgimento da função de pedagogo com início desde a primeira república (1889-1930), para explicar a fragmentação do trabalho do pedagogo:

(...) condições impostas ao pedagogo na função de supervisor escolar não possibilitaram outra prática a não ser uma ação centralizadora e controladora do processo ensino-aprendizagem, garantida pela posição hierárquica superior que assumiu no interior da escola. Situava-se no comando das

decisões e coordenação do trabalho pedagógico, sobretudo, do trabalho do professor, cabendo a este último apenas a execução do que havia sido decidido. Dessa forma, sua atuação contribuiu sobremaneira para separar 'o que é inseparável no âmbito da prática: o pensar e o fazer' (FRANÇA, 2016, p. 25).

A divisão hierárquica do trabalho, assim como o caráter de cunho punitivo inerente às funções precursoras ao cargo do pedagogo, ressalta o aspecto de desprezo que pode acompanhar as representações inconscientes atribuídas ao profissional. Retomando Marcuse, a divisão do trabalho indica uma divisão de poder, a estratificação do trabalho surge como mecanismo de controle para assegurar um padrão geral de funcionamento, em que tudo esteja prescrito em normas de interesses autocráticos. O pedagogo no exercício das especificidades de suas funções, segue a lógica dos sistemas de produção, em que “Por debaixo da complexa rede de controle estratificado encontra-se uma série de técnicas mais ou menos padronizadas, tendendo a um padrão geral, que assegura a reprodução material da sociedade (1999, p. 92).

Cornélio (2018, p.16), em suas pesquisas bibliográficas, encontrou diversos autores que coadunam com essa perspectiva de trabalho burocrático, pois ao se inserir o pedagogo na carreira dos Cargos Técnicos Administrativos, os “problemas educacionais são reduzidos a meros problemas metodológicos e burocráticos, além de polarizar docentes dos especialistas” (CORNÉLIO, 2018, p. 16).

Sobre este aspecto da polarização entre docentes e especialistas, que derivam de exercício fragmentado e burocrático da função, Coutinho (2016, p. 90) apresenta como resultado de sua pesquisa empírica o mal-estar relatado pelas pedagogas ao atuarem na formação docente. Suas entrevistadas utilizam termos como “*gostaria de trabalhar em paz*”, “*não sei até onde a gente aguenta*” e “*não temos a autoridade que deveríamos ter*” para expressarem suas angústias, cansaços e incômodos, ao que a autora define:

[...] entendemos que a forma com que esses profissionais são vistos, muitas vezes, no cotidiano escolar como sendo alguém que vem para dificultar o trabalho em uma atitude fiscalizadora do fazer docente ou mesmo que tem pelo aluno uma proteção indiscriminada [...] é fruto de uma construção social ocorrida ao longo do tempo e que não podemos nos furtar de buscar interpretar os motivos que fazem com que, àquela configuração humana específica vivencie determinado conflito (COUTINHO, 2016, p. 91).

Lima (2015) apresenta dois fatos importantes: o primeiro diz respeito à pesquisa empírica realizado com gestores e pedagogas que apresentou o seguinte

resultado:

O papel fiscalizador das pedagogas não docentes, além de surgir na fala delas, surge durante as entrevistas com três docentes e dois gestores. Esse papel surge nos discursos como parte da história da atuação pedagógica no Instituto Federal de Sergipe e em outras instituições escolares. Essa imagem criada e interiorizada nas subjetividades, possivelmente, vem sendo utilizada para justificar os distanciamentos entre professores e pedagogas (LIMA, 2015, p.172).

Mais uma vez, é destacado o trabalho burocrático como inerente à atribuição pedagógica e o distanciamento do docente, e decorrente disto, dos processos de ensino e aprendizagem propriamente ditos. O segundo diz respeito à percepção dos estudantes. Quando entrevistados, afirmam que a atribuição das pedagogas está associada ao cuidado em relação a eles:

É interessante observar que, apesar dos estudantes compreenderem as pedagogas como o grupo da escola que 'cuida' deles, na classificação da importância atribuída aos profissionais da escola para o desempenho de sua vida acadêmica, as pedagogas aparecem depois da direção da escola. Em primeiro lugar, com quase unanimidade, os alunos elegem os professores como os principais responsáveis pelo seu desempenho escolar [...]. As considerações dos alunos indicam que esse 'cuidar' não está relacionado ao desempenho escolar e sim aos aspectos relacionados ao seu desempenho pessoal/comportamental, não associando essas dimensões à dimensão pedagógica. Assim como, parecem não conseguir vislumbrar pedagogas e professores desenvolvendo trabalhos interdependentes (LIMA, 2015, p. 176).

Por meio desses relatos, é possível averiguar que a ação do pedagogo nos IF está associada ao cuidado pessoal, comportamental, ligado às questões de indisciplina, continuidade dos estudos, contato com responsáveis etc. e não aos aspectos da aprendizagem. Esse fato pode estar associado ao imaginário da pedagoga que exerce funções maternas, ou mesmo o da pedagoga que tem suas atribuições infantilizadas, que desenvolve ações supérfluas inerentes aos interior da escola, cabendo a citação de Adorno para colaborar com esta compreensão:

Nessa medida acrescenta-se ao desprezo pelo professor um aspecto suplementar: por mover-se num ambiente infantil que é o seu ou ao qual se adapta, ele não é considerado inteiramente como adulto, ao mesmo tempo em que de fato é um adulto que deriva suas exigências desta sua existência como tal. Sua dignidade desajeitada continua a ser experimentada como uma compensação insuficiente dessa discrepância (ADORNO, 2020, p. 117-118).

Este mesmo aspecto é apontado por Anjos (2018) como um dos motivos para a resistência na relação entre pedagogo e docente, presentes nas entrevistas realizadas, repletos de estereótipos, como relata:

Pela natureza do trabalho desempenhado pelas/os pedagogas/os, que exige contato direto com os/as docentes, para além de ocuparem um cargo técnico, a resistência ocorre pelo estereótipo histórico da 'super 'visão ou de profissional da teoria, ou ainda, a 'tia pedagoga', 'a professorinha' (ANJOS, 2018, p.89).

Para Pinheiro (2018, p.140), os pedagogos entrevistados não conseguem compreender seu papel na Rede EPT por lhes faltar conhecimento a respeito da formação profissional e técnica, e acreditam que as atribuições na Rede são diferentes das atribuições do pedagogo nas outras instituições de ensino. Os entrevistados relatam que se sentem afastados das práticas educativas, estando restritos aos aspectos administrativos:

Com base nessas respostas, percebemos que os sujeitos se sentem, de certa maneira, distantes das atividades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Realizam seu trabalho de forma isolada, sem um diálogo direto com os professores. Sentem-se sufocados por compor e participar de várias comissões que, às vezes, não estão relacionadas ao ensino (PINHEIRO, 2018, p. 141).

Cabe apontar aqui a contradição encontrada entre os resultados das pesquisas, por um lado a falta de diretrizes institucionais provocam angústias nos pedagogos, por outro são afetados por não serem inseridos nos processos de ensino e aprendizagem propriamente dito.

Valle (2019, p. 28) lança a hipótese que os pedagogos da rede EPT têm em suas atribuições um caráter de subutilização, desenvolvendo atividades administrativas e burocráticas e pouca contribuição direta com os processos de ensino e aprendizagem. Em sua pesquisa empírica (2019, p. 125), buscando caracterizar o trabalho pedagógico, observou que das seis respostas apresentadas, a palavra burocracia apareceu onze vezes, sendo que esta categoria de análise resultou em um conceito-chave para a compreensão do trabalho pedagógico. O produto educacional resultante de sua pesquisa foi o desenvolvimento de um Plano de Atividades Pedagógicas, contendo as atribuições dos pedagogos, confeccionado mediante grupo de trabalho de maneira coletiva.

Com vistas à questão da burocratização e da fragmentação do trabalho do pedagogo, cabe salientar que a economia e a sociedade pós-liberalismo estão pautadas na divisão do trabalho e trazem as marcas da hierarquização e da coerção. Essa é a lógica que acompanha o desenvolvimento social e científico que adentra os

muros da escola. Para Adorno e Horkheimer (1985, p. 29), as relações correspondentes da realidade social seguem essa mesma lógica da divisão do trabalho.

Com base em Kuenzer (2002), a escola reproduz a fragmentação, sendo ela própria mecanismo fragmentado. A autora afirma que, analisando o fordismo e o americanismo, fica evidente a necessidade de criar um novo tipo de trabalho, que estivesse de acordo com o trabalho autômato exigido, livre de energias intelectuais e criativas para o desempenho das funções. Este novo tipo de trabalho necessitava de uma nova concepção de mundo que justificasse a alienação e que “suprisse as necessidades do capital com um homem cujos comportamentos e atitudes respondessem às suas demandas” (KUENZER, 2002, p. 2).

Nessa perspectiva, do novo tipo de trabalho fundamentado na fragmentação, Kuenzer discorre que o capital, detentor tanto das forças produtivas quanto dos objetivos dos trabalhadores, coloca em oposição o conhecimento científico e o saber prático. “Assim, a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão” (KUENZER, 2002, p.3). Sobre divisão do trabalho, vemos:

A divisão do trabalho, em que culmina o processo social da dominação, serve à autoconservação do todo dominado. Dessa maneira, porém, o todo enquanto todo, a ativação da razão a ele imanente, converte-se necessariamente na execução do particular. (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 29).

Com vistas à defesa da parte, como sentido completo, projetada na divisão do trabalho, está o alicerce da conservação da dominação. Ao que detém apenas parte do processo, passa a encará-lo como o todo, o sentido da realização está na parte executada alheio à totalidade.

Quanto à hierarquia no IF, Anjos (2018, p. 94) retrata que o cargo de pedagogo não é um desdobramento da gestão, embora esteja localizado no organograma administrativo. Sua função está condicionada às ações com estudantes e docentes.

Em sua dissertação, Anjos relata a preferência dos pedagogos no trabalho com os estudantes, alegando que a ação com os docentes é difícil: “Eu prefiro dez mil vezes trabalhar na Assistência Estudantil e trabalhar com os estudantes, porque eu tenho um espaço mais garantido de reconhecimento do meu saber” (ANJOS, 2018, p. 95).

Mais uma vez, fica evidente que a falta de atribuições das funções do pedagogo por parte da instituição invalida sua práxis junto aos demais servidores, que esperam pelo desenvolvimento de ações pontuais objetivas, julgando desnecessários as ações dos pedagogos. Adorno e Horkheimer ajudam a compreender essa invalidação:

Desde que o pensamento se tornou um simples setor da divisão do trabalho, os planos dos chefes e especialistas competentes tornaram supérfluos os indivíduos que planejam sua própria felicidade. A irracionalidade da adaptação dócil e aplicada à realidade torna-se, para o indivíduo, mais racional que a razão (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 190).

Neste sentido, Cornélio (2018) apresenta o seguinte apontamento: “Geralmente há pouca aceitação por parte dos professores EBTT de alguém para lhes orientar, alguns consideram desnecessário esse papel” (2018, p. 70). Essa tensão entre os pedagogos e os docentes é recorrente nas dissertações apresentadas.

Lima (2015, p.164) constata que a percepção dos docentes sobre a contribuição dos pedagogos para a aprendizagem dos estudantes é supérflua ou até desnecessária. A percepção dos próprios pedagogos sobre como seu trabalho é compreendido pelos professores é a de uma práxis descontextualizada que deve contribuir para as exigências docentes desde “[...] uma ação mais pragmática à exigência de providenciar material de laboratório e o que mais seja necessário para poupar trabalho ao professor, já que este tem muito claro que sua atividade é dar aula” (LIMA, 2015, p.165).

No texto “Tabus acerca do Magistério”, Adorno (2020) apresenta uma ampla discussão sobre a não aceitação dos professores da educação básica. Uma das causas apontadas é econômica: “Existem também motivações materiais: a imagem do magistério como profissão de fome aparentemente é mais duradoura do que corresponde à própria realidade na Alemanha” (2020, p.106). Diferentemente dos professores universitários que se mantêm com prestígio:

De um lado, o professor universitário como a profissão de maior prestígio; de outro, o silencioso ódio em relação ao magistério de primeiro e segundo graus; uma ambivalência como esta remete a algo mais profundo. Na mesma ordem de questões situa-se a proibição do título de "professor", negado na Alemanha pelos docentes universitários aos docentes do segundo grau (hoje chamados de *Studienräte*, algo como "conselheiro de estudos").

Este texto corresponde ao clima conflituoso entre os cargos nos IF. Neste contexto, as pedagogas são categorizadas em níveis inferiores nas tabelas de vencimentos. Os Institutos Federais podem ter em seus campi, além de cursos

técnicos em nível médio, cursos superiores, e assim há a contratação de docentes mestres e doutores. Esse fato, em si, nada altera a condição de ambos os cargos, pedagogos e docentes, serem de servidores públicos federais, porém nas dissertações analisadas fica evidente a polarização entre os docentes e os pedagogos, conferindo certo privilégio aos primeiros.

Coutinho (2016) apresenta um diferente aspecto da hierarquia, dessa vez a que torna o pedagogo agente de mediação, mobilizando sua ação para o estudante:

[...] nosso fazer com os estudantes, também, está nos docentes quando questionamos a postura, as relações de poder, a centralidade no aluno, quando a gente defende a participação dos alunos nos conselhos de classe, quando a gente entende que ele precisa ser ouvido (COUTINHO, 2016, p. 105).

A autora apresenta que a ação do pedagogo pode fazer uma interlocução entre o estudante e o docente, atenuando conflitos decorrentes das relações de poder e apoiando a ação docente em prol da aprendizagem.

### 2.3.3 - Formação dos pedagogos para o trabalho nos institutos federais

Sobre a formação dos pedagogos para o trabalho nos IF, a revisão realizada apresenta a concepção tal qual apresentada por Adorno (2005, p. 2) com o claro objetivo de adaptação, já que busca “conformar-se à vida real”. A formação do pedagogo organiza sua ação conforme preconizado pelo sistema.

Lima (2015) apresenta a percepção dos docentes em relação à formação dos pedagogos, caracterizando-os como profissionais alienados, que não têm um conhecimento técnico que possibilite sua contribuição na escola:

Outra coisa que se pode apontar é a percepção dos professores sobre os saberes específicos da pedagogia. Na visão deles, não existe uma aplicação prática dos conhecimentos, possivelmente, por isso, um dos professores pondera que as pedagogas podem fazer tudo, enquanto o outro as apelida de “verdadeiros papagaios”. Segundo a percepção dos docentes, as identidades profissionais das pedagogas não docentes se (re)constróem a partir de papéis indefinidos, normas frágeis e saberes específicos não aplicáveis (LIMA, 2015, p.165).

A respeito da falta de conhecimento técnico apontado como uma fragilidade aos pedagogos pelos docentes, fica a questão: Quais seriam esses conhecimentos necessários?

Apontados como os profissionais que supervisionam e orientam, caberia

também a esses profissionais a solução de questões pontuais, como que detendo um poder para intervir e resolver situações difíceis. Como que detentor de um manual de instruções que pode tornar a educação bem sucedida sob quaisquer circunstâncias. O caráter instrumental atribuído ao pedagogo, fica enfatizado neste discurso. Coerente com o pensamento que associa à máquinas com manuais que, se seguido corretamente, alcança-se os resultados esperados, essa mesma racionalidade é aplicada à ação do pedagogo: um instrumento a favor do cumprimento das regras hegemônicas. Nestes termos a crítica não se faz necessária, mas as técnicas que viabilizarão os ajustes à regra:

Não há saída pessoal do aparato que macanizou e padronizou o mundo. É um aparato racional, combinando a máxima conveniência, economizando tempo e energia, eliminando o desperdício, adaptando todos os meios a um fim, antecipando as consequências, sustentando a calculabilidade e a segurança. Ao manipular a máquina, o homem aprende que a obediência às instruções é o único meio de se obter resultados desejados. Ser bem sucedido é o mesmo que adaptar-se ao aparato (MARCUSE, 1999, p. 80).

Anjos (2018, p.66) relata que a sua dificuldade em definir sua identidade profissional provinha da própria formação que não define o papel do pedagogo. Ao descrever um contexto histórico sobre a formação do pedagogo no Brasil, a autora afirma que “a configuração do curso em cada período histórico está intimamente relacionada com a compreensão que se tem do papel do curso e dos/as profissionais que ele forma, dentro de um projeto de país e, conseqüentemente, de educação” (ANJOS, 2018, p. 67).

A busca por formação profissional, constantemente está associada à busca por uma formatação, por um aprendizado que conduza a procedimentos e técnicas para serem realizados no ambiente de trabalho. Esses aspectos são favorecidos na BNC-formação, contendo uma série de instruções que devem ser seguidas. No entanto, esta formação apenas conduz a alienação, não forma, mas formata. Afasta os licenciandos do conhecimento em si e aproxima-os do método. Cabe mais aprender como fazer, do que aprender, já que para a sobrevivência é necessário a adaptação.

Ao oferecer a forma para eficiência, não se questiona as demais questões inerentes à formação, mas apreende-se ao que está sendo ofertado e submete-se buscando, individualmente, superar a crise econômica, política e social imposta, pois [...] a ideologia dominante hoje em dia define que, quanto mais as pessoas estiverem submetidas a contextos objetivos em relação aos quais são impotentes, ou acreditam



ser impotentes, tanto mais elas tornarão subjetiva essa impotência (ADORNO, 2020, p. 38).

França (2016, p. 32) apresenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que destaca em seu art. 64 que a formação para a supervisão educacional será realizada nos cursos de graduação em pedagogia, ao que a autora afirma que “isso implica dizer que a prática da supervisão educacional é uma atividade inerente ao pedagogo e que tem como *lócus* os níveis centrais e intermediários de gestão, bem como as instituições de ensino”.

Ao explicar sobre a formação inicial, Coutinho (2016, p. 83) apresenta que um dos resultados de suas pesquisas revelou a ausência de saberes necessários para a atuação do pedagogo na EPT na formação inicial, ficando saliente que a formação inicial do pedagogo é pautada na “ênfase na aprendizagem da criança em detrimento da aprendizagem de adolescentes, jovens e de adultos para além do processo de alfabetização”, aumentando a complexidade da atuação desse profissional nos Institutos Federais.

Sobre a falta de conteúdos curriculares abordando a Educação Profissional e Tecnológica previstos nas ementas dos cursos de pedagogia, Valle (2019, p.47) relata que em suas pesquisas foram entrevistados pedagogos com formações iniciais ocorridas em diferentes momentos de proposições curriculares, porém nenhum deles relata ter estudado as abordagens teórico e práticas da EPT em seus percursos formativos. Ao que Lima (2015, p. 185) ratifica esse dado, acrescentando que o curso de pedagogia, fundamentado no utilitarismo e no conhecimento tácito, faz com que “os profissionais aprendam suas atividades a partir da experiência no trabalho, para posteriormente se apropriar do conhecimento sistematizado”.

A respeito da amplitude da formação do pedagogo nos cursos de graduação, Lima (2015, p.59) apresenta seu posicionamento sobre a Resolução CNE/CP nº 1/2006, esclarecendo que em busca de atender às diversas e contraditórias propostas, ampliou-se de forma excessiva o perfil do curso, fragilizando-o, por não especificar de que forma essa atuação ocorrerá, conforme vemos:

As diretrizes do curso preconizam uma identidade sólida de docente, todavia, sob influência da liquidez identitária pós-moderna se propõe teoricamente na pluralidade, indicando diversas possibilidades de atuação profissional, sem contudo especificar de que forma essa atuação ocorrerá. Isso fica evidente, sobretudo, nos Artigos 2º e 4º da Resolução CNE/CP Nº1/2006, quando mencionam: destina-se à formação de professores para exercer funções de

magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (LIMA, 2015, p.59).

A constante busca por formação, um trabalho embasado na práxis, a fragmentação dentro da escola, apontam para uma sociedade embasada no conceito de capital humano. O homem busca competir com a máquina. Seu valor é demonstrado diante das suas diversas habilidades e investimento na aquisição de cultura, sobrecarga de atribuições e afazeres:

A semiformação é uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação que realiza na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos. Não é por acaso que o semiculto faz alarde de sua má memória, orgulhoso de suas múltiplas ocupações e da conseqüente sobrecarga (Adorno, 2005, p.17).

Buscando aprofundar o conhecimento sobre a Educação Profissional e Tecnológica, as pesquisas relatam sobre a formação continuada. Cornélio (2018) define que “Ao se falar de formação, percebe-se que historicamente a formação continuada é compreendida e consolidada como uma estratégia fundamental para a construção de um novo perfil profissional da educação” (2018, p. 66). A autora desenvolveu como produto educacional, de forma coletiva, após solicitação dos participantes, uma proposta de formação continuada. Para ela, “é na escola o *locus* de formação continuada, pois é nesse contexto que se aprende, desaprende, reaprende, construindo, desconstruindo e reconstruindo suas lógicas conceituais referentes à educação” (CORNÉLIO, 2016, p.67).

Ainda sobre a formação continuada, Coutinho (2016, p. 100) retrata a formação continuada ofertada pelos pedagogos aos docentes. Sobre esta temática, a autora apresenta ora a dificuldade relatada pelas pedagogas sobre a não aceitação por parte dos docentes, que acreditam não precisar comparecer aos encontros por possuírem formação *stricto sensu*, ora a busca constante das pedagogas por espaços para intervirem nas demandas docentes. Coutinho (2016, p. 99) afirma que “a instituição se torna um *locus* privilegiado para a formação de professores, tendo como um dos principais sujeitos em seu papel de formador docente no contexto da instituição, o pedagogo.”

#### 2.3.4 - O ofício do pedagogo e a formação dos estudantes

Para o alcance dos objetivos desta dissertação, outro aspecto fundamental analisado na revisão de literatura apresentada foi a relação entre o ofício dos pedagogos nos IF e sua relação com a formação dos estudantes.

Anjos (2018) cita em sua dissertação a ação do pedagogo como um supervisor do ensino: “Por vários espaços profissionais [...] percebo que dois discursos são recorrentes: a relação do senso comum de que pedagoga é professora de criança, a “tia”; e que “pedagoga não docente desempenha o papel de *super-visão*” (ANJOS, 2018, p.77). Este sentido atribuído ao pedagogo o torna um mantenedor dos conteúdos escolares, currículo, projetos etc., relacionado ao controle no interior da escola.

Quanto aos concursos para o ingresso, a autora (2018, p. 79) ainda constata que os editais não descrevem a ação do pedagogo nos IF, mas de maneira genérica referem-se às atividades nas diversas instituições federais, desde as escolas e aplicação (com a educação infantil) até as universidades. Essa não atribuição não é ingênua, mas tem um objetivo que beneficia o sistema, conferindo ao pedagogo atribuições para a manutenção do sistema formativo desejado aos estudantes.

Ambas as situações se relacionam à concepção de educação que se retroalimenta, constituída de valor para quem a detém, conforme coaduna França (2016, p. 22). Além de apresentar a perspectiva histórica, a autora acrescenta à sua investigação o relato das práticas educativas e a ação do pedagogo como supervisor e inspetor escolar, com o objetivo da manutenção do *status quo*, “[...] deixando o legado de uma prática centralizadora e burocrática das ações educativas” (2016, p. 23).

Cornélio (2018, p.17) apresenta algumas contribuições para a definição do papel do pedagogo e entre eles destacam-se os aspectos que contribuem para a qualidade da educação.

A respeito da qualidade da educação, faz-se necessário relatar sobre as avaliações institucionais que visam mensurar a aprendizagem dos estudantes, utilizadas, inclusive, como critério para a distribuição de verbas públicas. Assim, a escola educa para alimentar um ranking que determina quais escolas e estudantes terão o direito em continuar sendo beneficiados com verbas para a aprendizagem.

Essa característica também é apontada por França (2016, p.35) que descreve que a práxis do pedagogo deve estar “efetivamente voltada para a melhoria da qualidade do ensino, viabilizando a democratização do conhecimento e, igualmente, a emancipação de homens e mulheres”, porém estas devem estar contextualizadas com questões sociais. Buscar a qualidade de ensino e a democratização do conhecimento implica o reconhecimento a respeito de qual qualidade de ensino, para quem se destinam e com qual finalidade. Desconsiderar os aspectos sociais advindos da educação que é promovida na escola favorece a manutenção da hegemonia e acaba por se tornar também adaptação:

Por outro lado, a adaptação ao poder do progresso envolve o progresso do poder, levando sempre de novo àquelas formações recessivas que mostram que não é o malogro do progresso, mas exatamente o progresso bem-sucedido que é culpado de seu próprio oposto. A maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 40).

Tanto os aspectos voltados para o financiamento da educação quanto o ofício do pedagogo voltado para a execução do currículo proposto podem revelar a concepção de formação com um fim em si mesmo, para a adaptação, aspectos que serão retomados na seção 3 desta dissertação.

Em sua pesquisa, Valle (2019) aponta para o excesso de trabalho burocrático e resolução de problemas aleatórios, que afasta os pedagogos das questões inerentes ao ensino e a aprendizagem. Nele, os pedagogos entrevistados relatam sentirem-se executores desvalorizados de trabalhos diversos:

A minha percepção é que somos executores ou resolvidores de problemas. O nosso trabalho não é visto como essencial no processo de ensino e aprendizagem, é como se a figura do professor fosse suficiente, agora, se há um problema de aprendizagem ou de indisciplina, somos chamados a achar uma solução, e imediata de preferência (VALLE, 2019, p. 82).

Conforme exposto, os pedagogos sentem-se afastados das questões de ensino e de aprendizagem, objeto do seu trabalho. Valle (2019, p. 85) ressalta que, embora os pedagogos tenham plena compreensão de como deveria ser sua práxis na EPT, não a efetivam. Na departamentalização do trabalho, excesso de questões administrativas e burocráticas, falta de procedimentos, atribuições claras, capacitação etc., o agir do pedagogo fica suprimido pelas resoluções de demandas imediatas urgentes. Pode ser percebido no realizar dos pedagogos que a lógica do trabalho que distancia o pensamento da práxis, que apresenta uma tendência administrativa, com

excesso de demandas e relatórios e avaliações, pode afastá-lo das questões inerentes à sua função, sendo esta também uma forma de alienação, que será melhor compreendido na próxima seção.

A referida revisão de literatura apresenta alguns aspectos importantes para a compreensão da práxis do pedagogo associada à própria concepção de formação que determina sua ação. A formação sociocultural é fundamental para uma sociedade sem exploração e livre. No entanto, o modelo liberal impossibilita a reflexão sobre a finalidade e o sentido da formação cultural, conforme Adorno e Horkheimer (1985, p. 4) “Quando se denigre na prática dos fins particulares e se rebaixa diante dos que se honram com um trabalho socialmente útil, trai-se a si mesma”, a formação perde a inocência e se faz ideologia.

Sobre esta questão, esta dissertação buscará aprofundamento na Teoria Crítica da Sociedade a fim de elucidar os limites e possibilidades da ação deste profissional, considerando os aspectos da semiformação observada na sociedade administrada.

### 3. FORMAÇÃO

Nesta seção analisa-se como a concepção de formação interfere na ação do pedagogo no âmbito dos Institutos Federais, destacando-se que a formação é o objeto do trabalho desse profissional.

Como analisado anteriormente, a constituição da ação profissional do pedagogo decorre de avanços e retrocessos ligados aos objetivos da educação vigente em cada período histórico. Muito além das necessidades oriundas dos sistemas escolares e do interior das escolas, sua práxis foi direcionada para atender aos preceitos sociais estabelecidos. Nesse mesmo sentido, a formação acadêmica do pedagogo, ora entendida com base na docência, ora voltada para atividades burocráticas, tem sua base no desenvolvimento de competências e habilidades para a adaptação do profissional à sociedade, conforme estabelecido nas diretrizes de formação deste profissional - CNE/CP Nº 2/2019 (MEC, 2019).

Já o pedagogo – Técnico Administrativo em Educação – que exerce suas atribuições nos Institutos Federais é entendido como profissional não docente que, na falta de documentos institucionais norteadores de sua ação, desenvolve sua práxis considerando as necessidades pontuais da rotina nos Institutos. Na revisão de literatura apresentada anteriormente, destacou-se que os próprios pedagogos pesquisados consideram que sua atuação é suprimida por excesso de trabalho burocrático e fragilizada pela ausência de formação inicial sobre a EPT, além da ausência de documentos institucionais que respaldam sua práxis.

Cabe aqui considerar que, além de ser necessário compreender a concepção de formação que constitui o papel dos pedagogos, é necessário considerar que a formação em si é objeto de sua ação. Tanto a prática do pedagogo é ajustada à uma ideia de formação própria de sua constituição profissional, quanto seu próprio objeto de trabalho é a formação.

Dessa forma, na seção anterior, foi necessário percorrer um caminho investigativo a fim de analisar a base constitutiva desse profissional, observando os delineamentos históricos e institucionais que o fundamentaram, para compreender sua ação no lócus de trabalho. Aqui, faz-se necessário aprofundar a concepção de formação como seu objeto de trabalho, também considerando as bases institucionais, políticas e filosóficas que o constituem – a formação como finalidade de sua atuação.

O IFPR, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023),

apresenta a seguinte finalidade de escola:

Para que a escola sirva aos interesses populares, ela deve garantir a todos a apropriação crítica e histórica dos conteúdos escolares básicos e que tenham relevância na vida. A aquisição de conteúdos e a socialização preparam o estudante para atuar no mundo em suas contradições (IFPR, 2019, p. 210).

Sendo a instituição o local responsável pela aprendizagem e pela formação que prepara o estudante para viver no mundo em contradições, esta seção buscará compreender como é concebida a formação no IFPR e de que forma o pedagogo, no exercício de suas atribuições, afetado pela concepção de formação, zela para que o estudante venha a “aprender a interpretar o mundo para, então, poder transformá-lo a partir do domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos, sócio-históricos e culturais” (IFPR, 2019, p. 213), buscando refletir sobre a atuação do IFPR para garantir a apropriação crítica da cultura.

### 3.1 – Bases Conceituais - Educação Profissional e Tecnológica

Com a Lei nº 11.892/2008, especialmente com o conteúdo do seu artigo 5º, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir dos antigos Centros de Educação Federal Tecnológica (Cefet), com o objetivo de ampliar a oferta pública federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Em 2019, eram 661 unidades, vinculadas a 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II, distribuídos em todo território nacional (BRASIL, 2019).

Por lei, os Institutos Federais devem ofertar, no mínimo, 50% de suas vagas ao ensino técnico, de nível médio, prioritariamente de forma integrada. Dentre as vagas restantes, 20% devem ser destinadas às licenciaturas e à formação de professores, enquanto as demais, devem ser destinadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA), à graduação, à pós-graduação e à oferta da Educação Profissional e Tecnológica.

Uma vez que os Institutos Federais deverão ofertar metade de suas vagas para o Ensino Médio Integrado, a análise sobre a formação e a atuação dos pedagogos no sentido aqui proposto, volta-se a esse nível de ensino.

A Resolução nº 6, de 20 de Setembro de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em seu

artigo 6º, define como princípio norteador a “relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, *visando à formação integral do estudante*” (BRASIL, 2012b, p. 2, grifo nosso).

Sobre o aspecto da formação integral do aluno, o Parecer CNE/CEB Nº 11/2012 apresenta a seguinte consideração:

Neste contexto, este documento definidor de novas Diretrizes Curriculares Nacionais deve considerar o papel da Educação Profissional e Tecnológica no desenvolvimento nacional, para bem além do campo estritamente educacional. Enquanto modalidade educacional, portanto, ela integra um contexto de tensões, avanços e limites de uma educação que contempla, também, a formação ou qualificação para o trabalho, como um dos direitos fundamentais do cidadão, no contexto atual do mundo do trabalho, objetivando a sua formação integral, ou seja, que consiga superar a dicotomia historicamente cristalizada da divisão social do trabalho entre a ação de executar e as ações de pensar, planejar, dirigir, supervisionar ou controlar a qualidade dos produtos ou serviços (BRASIL, 2012a, p.6).

A Educação Profissional Tecnológica definida nesses documentos se apoia nos conceitos de qualificação para o trabalho e educação integral como um direito do cidadão. Essa formação que busca romper com a dicotomia entre o ensino propedêutico e para o trabalho é historicamente justificada.

Assim como a constituição do profissional pedagogo descrito na primeira seção é marcada pela transformação da sociedade, que, em um processo dialético, vai alterando suas concepções e reformulando seus objetivos para atender à dinâmica social, a educação profissional tecnológica também é oriunda de uma sociedade fundamentada na contradição, cabendo aqui um breve relato a respeito do desenvolvimento da educação profissional no Brasil.

Datada com a criação do Colégio de Fábricas, em 1809, ainda no Brasil imperial, origina-se a educação profissional de forma sistematizada (RAMOS, 2014, p. 24). Concebida como uma preocupação de cunho assistencialista, o início da educação profissional no Brasil buscava atender às pessoas excluídas socialmente.

A partir do século XX, a educação profissional vai se modificando para uma educação voltada para a preparação de mão de obra e exercício profissional que atendesse a uma sociedade em meio ao desenvolvimento industrial. A preocupação para a preparação de operários pode ser notada com a criação da Escola de Aprendizes e Artífices em 1909, onde “a formação dos trabalhadores é tratada como uma necessidade da expansão industrial, porém, à parte da política educacional”



(RAMOS, 2014, p. 25). A formação nestas escolas, ainda de caráter assistencialista, estava vinculada ao ensino primário.

Na constituição de 1934, oficializou-se o ensino secundário e, em 1937, foi-lhe atribuído o preparo vocacional aos menos favorecidos. Esta normatização apontava para a dicotomia que marcaria o ensino médio brasileiro, ora com foco no preparo para as funções operacionais e ora na apreensão dos conhecimentos produzidos e sistematizados historicamente.

A educação profissional, como preparo para o trabalho, vincula-se ao nível secundário, já que nesse período, às crianças buscava-se a abolição do trabalho nas fábricas, mesmo em meio à necessidade de mão de obra para as indústrias.

Não se pode desconsiderar a tendência da educação nova nesse período, que enfatiza os aspectos pragmáticos vinculados à aprendizagem; dessa forma, o ensino secundário poderia funcionar como um laboratório com a finalidade de preparar jovens para o desenvolvimento das atividades laborais e, politicamente, dar resposta para um mercado em expansão.

Citando Arendt (1957, p. 6), o ensino com base no pragmatismo traz em si a essência de uma crise educacional. Isso porque a pedagogia tomada como uma ciência capaz de ensinar tudo a todos, forma professores especialistas em ensino e não na matéria que deveria ensinar. Dessa forma, é retirada do docente sua fonte de autoridade: seu conhecimento.

A tendência à educação pragmática está carregada da ideia de que só é possível aprender algo que se possa executar, ou seja, substituir o aprender pelo fazer. O professor deve ser aquele que demonstra como se adquire um saber e, para isso não é fundamental o domínio do conteúdo, pois “A intenção confessada não é a de ensinar um saber mas a de inculcar um saber-fazer” (ARENDR, 1957, p. 7). Assim, para a autora, as instituições de ensino transformam-se em institutos profissionais.

É possível perceber essa tendência implícita nos princípios formativos do ensino secundário na legislação de 1937:

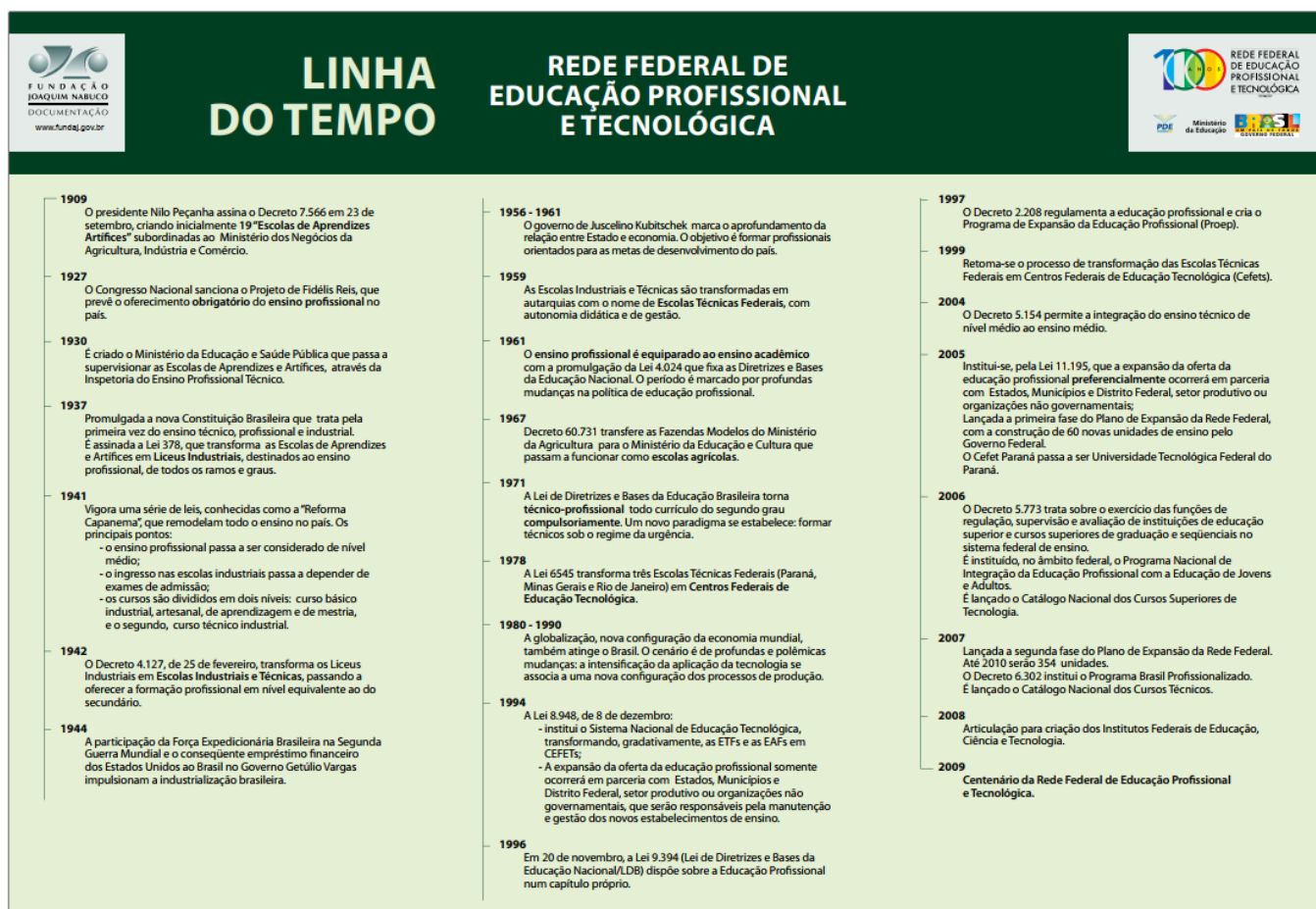
A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de

iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL, Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937, art. 129).

Em 1959, regulamentam-se as escolas técnicas e os estabelecimentos de ensino da Rede Federal são transformados em autarquias por meio do Decreto 47.038 de 16 de novembro de 1959 (RAMOS, 2014, p. 26), impulsionada pelo avanço da industrialização nacional. As escolas técnicas eram, no entanto, uma estrutura paralela ao ensino secundário propedêutico, fortalecido pelas instituições privadas.

A educação profissional e seu desenvolvimento histórico normativo podem ser melhor compreendidos na figura abaixo:

Figura 1 – Linha do tempo do desenvolvimento da Rede Federal



Fonte: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/13175-centenario-da-rede-federal-de-educacao-profissional-e-tecnologica>.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61, a educação profissional tornou-se equivalente ao ensino médio, sendo estes organizados em dois ciclos: o ginásial de 04 anos e colegial de 03 anos. Os concluintes de ambos poderiam ingressar no nível superior.

O desenvolvimento da Educação Profissional de nível médio esteve atrelada a diversas mudanças quanto aos seus objetivos de formação e público a quem se destinava. Embora a Lei nº 4.024/61 acolhesse a proposta de formação profissional concomitante ao nível médio, com possibilidade de ingresso no nível superior ao seu término, seus aspectos formativos voltavam-se para o preparo de mão de obra, enquanto o ensino secundário estava voltado para o ensino acadêmico, conforme descrito no art. nº 46:

§ 1º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo aspectos lingüísticos, históricos e literários. § 2º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá, no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários (BRASIL, 1961).

No período da ditadura militar, a tendência ao tecnicismo tornou-se predominante e em 1971 o ensino médio voltou-se para o preparo profissional, de forma compulsória.

Tal imposição estava amparada por questões políticas e econômicas, tais quais a maior intervenção das políticas internacionais, o avanço da industrialização nacional com sua exigência por mão de obra qualificada, embasada pela Teoria do Capital Humano e o regime político autoritário que, fundamentando-se nas pedagogias behavioristas e positivistas, por meio da Lei nº 5.692/71, torna o ensino secundário exclusivamente técnico.

O preparo técnico aqui mencionado, pautado numa lista com 130 habilitações diferentes, regulamentava um currículo dividido em disciplinas de educação geral, inclusive composta de Educação Moral e Cívica e Educação Física para atender às determinações militares vigentes, e às de formação especial para a habilitação profissional. A ênfase dada ao treino técnico, baseados no princípio de eficiência, produtividade e divisão do trabalho, próprios da concepção Taylorista, destacavam-se dos princípios pedagógicos. Ao professor caberia o repasse de informações técnicas, para preparo de executores treinados. Recorrendo ao discurso de neutralidade técnica, assevera-se a lógica da hierarquia e da meritocracia, em

detrimento da democracia, fortalecendo-se as estruturas de poder reservada a grupo minoritário (ARANHA, 2007).

A compulsoriedade do ensino profissionalizante buscava instaurar a terminalidade nesta etapa do ensino, respaldado no fato de que o estudante estaria apto para o trabalho. Cabe mencionar que as instituições particulares continuavam preparando para o vestibular no ensino secundário, aumentando ainda mais o abismo na formação proposta para a elite e para os filhos dos trabalhadores e, assim, à adaptação à sociedade.

Com a pressão da classe média que pretendia uma formação universitária, o descontentamento com a formação precária oferecida nas instituições públicas que diplomavam profissionais desqualificados para o trabalho e a decorrente desvalorização deste profissional, a Lei 7.044/1982 extinguiu a profissionalização obrigatória (RAMOS, 2014).

O ensino de 2º grau passa a ter a finalidade de oferecer uma formação voltada para o preparo para o trabalho, no entanto, a habilitação para o trabalho fica a critério do estabelecimento de ensino, deixando de ser obrigatório. Importante notar aqui a concepção de formação adotada:

§ 1º - A preparação para o trabalho, como elemento de *formação integral do aluno*, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino. § 2º - À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino (BRASIL, Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982, art. 4, grifo nosso).

O ensino de 2º grau obrigatório e, agora, última etapa da educação básica, é imbuído do entendimento de que a educação geral prepara para o trabalho, ainda que suprimida as disciplinas técnicas. A preparação para o trabalho é intrínseca ao aprendizado e à formação integral do aluno. Este nível de ensino passa a ter o papel de relacionar o conhecimento e a prática do trabalho, o conhecimento das diversas técnicas utilizadas e não apenas o domínio de uma técnica com a finalidade de empregabilidade imediata, de “propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos” (RAMOS, 2014, p. 38).

Nesse contexto, as instituições adequadas para a habilitação profissional no 2º grau passam a ser as Escolas Técnicas Federais.

Local de diversos embates políticos e ideológicos, também no decorrer das décadas seguintes, as Escolas Técnicas Federais, transformadas em CEFETS pela

Lei 8.948 de 1994 e em Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia pela Lei 11.892 em 2008, mantém sua concepção fundamentada no trabalho, porém não apenas como o de preparo para a execução de técnicas, como afirma Ramos:

O debate teórico travado pela comunidade educacional, especialmente dentre aqueles que investigavam a relação entre Trabalho e Educação, afirmava a necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo (2014, p. 38).

O trabalho como princípio educativo “é de ordem ontológica (inerente ao ser humano) e, conseqüentemente, ético-política (trabalho como direito e como dever)” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p.20). Para os autores, o trabalho associa-se à própria constituição do homem que, para se desenvolver em uma sociedade, utiliza-se de técnicas e do conhecimento da natureza, assim o trabalho é a base da educação. Sobre o conceito de trabalho, cabe a seguinte definição:

Aqui é preciso fazer uma distinção entre o trabalho como relação criadora do homem com a natureza, o trabalho como atividade de autodesenvolvimento físico, material, cultural, social, político, estético, o trabalho como manifestação de vida, e o trabalho nas suas formas históricas de sujeição, de servidão ou de escravidão, ou do trabalho moderno, assalariado, alienado, forma específica de produção da existência no capitalismo. Há relações de trabalho concreto que atrofiam o corpo e a mente, trabalhos que embrutecem, que aniquilam, fragmentam, parcializam o trabalhador (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p.26).

Esta distinção a respeito do conceito de trabalho muda o sentido da formação ofertada especialmente no ensino médio. Neste entendimento, a concepção do trabalho imerso e derivado de um contexto histórico, para além da concepção de neutralidade científica, mas compreendendo que a “ciência se converte em potência material no processo de produção” (RAMOS, 2014, p. 38) deve ser a base formativa do ensino médio.

Outro conceito importante para ser destacado, vinculado a esta concepção de formação no ensino médio, é o de politecnia, que se associa à multiplicidade de processos, não apenas na ideia de técnicas de produção diferentes. A politecnia busca superar a diferenciação entre a educação básica e técnica, pois:

o ideário da politecnia buscava romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas (RAMOS, 2014, p. 38).

Ciavatta (2014, p.189) afirma que o termo politecnia e educação tecnológica podem ser utilizadas como sinônimos, ambos remetem ao sentido da “união estudo e trabalho, do conhecimento e da prática para uma outra sociedade, para a superação da divisão social do trabalho”, citando Marx.

A politecnia, segundo Moura (2013, p.707), pode ser entendida como “sinônimo de formação humana integral ou omnilateral e compatível com o conceito gramsciano de escola unitária”.

Esta concepção socialista de educação, de base no trabalho, marca profundamente a pedagogia da União Soviética em 1920, com a criação da escola única como possibilidade de instrução, por meio da reelaboração do pensamento de Marx, feitas por Lênin e Krupskaja (MANACORDA, 1989).

A escola unitária, conforme a concepção de Antonio Gramsci, perpassa por uma organização escolar assentada sobre a relação entre o desenvolvimento técnico-científico e a escola, com intenção formativa da consciência crítica sobre a capacidade produtiva, superação da dicotomia entre o fazer e o pensar, assim como entre a educação elitista e popular:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e trabalho industrial não somente na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário se refletirá, portanto, em todos os organismos da cultura, transformando-os e dando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI APUD MANACORDA, 1989, p.333).

Assentada sob este ideal, não há escola profissionalizante e propedêutica, mas uma única escola, que visa a formação do estudante de maneira integral. Este mesmo ideal é defendido pelos teóricos que se debruçam sobre a formação nos Institutos Federais (RAMOS, 2014; CIAVATTA, 2014; FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005; MOURA, 2013).

Sobre o conceito de trabalho destacado, que fundamenta a concepção de Educação Profissional Tecnológica, proposta pelos Institutos Federais, cabe apresentar a discussão sobre o trabalho, advindo da nova Morfologia do Trabalho. Segundo Ricardo Antunes (2008), o trabalhador, nos moldes conhecidos baseados na revolução industrial, foi metamorfoseado e se encontra “exercendo trabalhos parciais, precários, temporários, ou já vivenciaram a barbárie do desemprego” (2008, p. 1).

As formas de trabalho conhecidas até então estão sendo transformadas, motivadas pelo aumento da produtividade e a nova organização sócio-técnica da produção, instituindo-se a precarização e ondas crescentes de desemprego, que dão outro caráter ao trabalhador que, embora trabalhando muito, possui menos direitos e menos postos de trabalho:

Contrariamente, entretanto, às teses que advogam o fim do trabalho, estamos desafiados a compreender o que venho denominando como a nova polissemia do trabalho, a sua nova morfologia, isto é, sua forma de ser (para pensarmos em termos ontológicos), cujo elemento mais visível é o seu desenho multifacetado, resultado das fortes mutações que abalaram o mundo produtivo do capital nas últimas décadas. Nova morfologia que compreende desde o operariado industrial e rural clássicos, em processo de encolhimento, até os assalariados de serviços, os novos contingentes de homens e mulheres terceirizados, subcontratados, temporários que se ampliam (ANTUNES, 2008, p.2)

Uma formação que atenda à necessidade do trabalhador, nestes termos, também deve considerar a nova morfologia do trabalho e, desta forma, a palavra mais adequada não seria formação, já que a lógica deste novo trabalho assenta-se na necessidade do aumento de produtividade e na diminuição dos postos assalariados: o trabalhador sujeito de direitos passa a ser colaborador e os postos de trabalho “são substituídos por maquinário técnico-informacional”, nenhuma formação poderá garantir ocupação laboral, formal ou informal:

Se, no passado recente, só marginalmente nossa classe trabalhadora presenciava níveis de informalidade, hoje quase 60% dela se encontra nessa condição (aqui concebendo a informalidade em sentido amplo), desprovida de direitos e sem carteira de trabalho. Desemprego ampliado, precarização exacerbada, rebaixamento salarial acentuado, perda crescente de direitos, esse é o desenho mais freqüente da nossa classe trabalhadora (2008, p.6).

Uma formação que atenda às necessidades do trabalho em seu novo modelo não pretende a emancipação, e como veremos no decorrer desta seção, há uma contradição entre a educação que visa o sujeito crítico e a sociedade onde esse sujeito é concebido.

A respeito da legislação nacional que regulamenta o ensino médio, vê-se que a LDB 9.394/96 ampara duas possibilidades de formação paralelas: exclusivamente propedêutica, visando à formação geral do educando, considerando, porém, a preparação básica para o trabalho; ou educação profissional que poderá ser

articulada ao ensino médio de forma integrada ou concomitante, e ainda subsequente ao ensino médio, como estabelecido em seu artigo 36-A (BRASIL, 1996).

A forma de educação integrada observada na Lei é oriunda de longo processo de lutas e reivindicações. O decreto nº 5.154 de 2004, que apresenta a possibilidade de articulação entre o ensino médio e a educação profissional, propunha que tanto as disciplinas de base comum, quanto as específicas da formação profissional, de forma articulada, poderiam compor a base formativa do estudante.

O conteúdo do decreto efetiva-se apenas em 2008, por meio da Lei nº 11.741, que institucionaliza a Educação Profissional e Tecnológica – EPT, e insere um capítulo específico à LDB 9394-96, contendo os artigos 36-A, 36-B, 36-C, 36-D, regularizando o ensino médio integrado.

O ensino médio integrado, concepção de ensino médio proposta na EPT, justifica-se portanto nos pensamentos de Marx e Engels, sobre politécnica ou formação integral, assim como de escola unitária em Gramsci em que “não há espaço para a profissionalização stricto sensu quando se trata de adolescentes, tendo como referência a autonomia e a emancipação humana”(MOURA, 2013, p. 707), porém em um país de injustiças sociais, pautadas na divisão de classes, o ensino médio integrado é uma opção para a travessia entre esta sociedade instaurada e uma nova realidade social.

Da mesma forma, Ciavatta (2011) concorda que a formação integrada passa a ser a ponte de transição entre a educação marcada pelo dualismo educativo, que mantém a divisão de classes e a educação omnilateral proposta da escola unitária. Isso porque na sociedade capitalista de base desigual não é possível instaurar uma educação socialista. O ensino integrado pode, então, favorecer a formação que possibilitará ao trabalhador atuar como dirigentes, por possibilitar uma formação não fragmentada, que considere a totalidade social, rompendo com a estrutura social de base capitalista, como nos afirma a autora:

Se a formação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade da população trabalhadora, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético-político. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária, para todos. Portanto, o sentido de formação integrada ou o ensino médio integrado à educação profissional, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para a educação politécnica e omnilateral realizada pela escola unitária (CIAVATTA, 2014, p. 198).



A integralização defendida pela autora, que visa à incorporação entre Trabalho, Ciência e Cultura na formação de nível médio, apresenta-se na Resolução CNE nº 6/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), nas quais podem ser destacados os seguintes princípios:

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à *formação integral do estudante*; II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional; III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular; IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico; V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem; VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular; VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas (CNE nº 06/2012, grifo nosso).

Alvo de críticas (CIAVATTA, RAMOS, 2012; MOURA, 2013), as diretrizes propostas, embora destaquem conceitos como “trabalho como princípio educativo”, “formação integral do estudante”, “superação da fragmentação do conhecimento”, entre outros, não garantiram a efetivação desta proposta, mas inseriram nessa proposta a ideologia de manutenção social.

Fica evidente o embate político apresentado nas diretrizes que se utiliza do conceito ideológico proposto para uma educação emancipatória e a intenção que mantém tais conceitos de manutenção da sociedade. Cabe o desafio aos formadores: como propor a educação para uma nova realidade social em uma sociedade da adaptação?

Moura (2013, p. 718) apresenta uma crítica às diretrizes, por considerar que suas propostas “reiteram uma concepção de formação instrumental e utilitária” ao conservarem: a disputa política com o capital que insiste na formação aligeirada e para a manutenção do mercado; a fragilidade do discurso flutuante do governo ora asseverando a formação humana integral, ora promovendo uma educação voltada emergencialmente para os mais pobres (interessante para o capital) e as correntes

teóricas conservadoras acadêmicas de cunho iluminista e progressista, que sustentam uma educação elitista.

Para o autor, é necessária uma decisão política do Estado que não considere a desigualdade social que impute a manutenção do sistema, não fortaleça a competitividade, mas que indique as contradições do sistema por meio da educação. Moura cita as DCNEPTNM como própria evidência dessa contradição, ao enfatizarem o ensino voltado para o desenvolvimento de competências, indo ao encontro das necessidades do mercado.

Conforme exposto, a Educação Profissional e Tecnológica tem sido marcada por embates políticos e teóricos acerca de seus objetivos de formação. No entanto, cabe uma reflexão sobre a formação integral proposta, que tem como base o trabalho.

À concepção de formação defendida pelos teóricos da Educação Profissional e Tecnológica, tendo como base o trabalho como princípio educativo, cabe apresentar o seguinte contraponto: a educação compreendida como um processo que se efetiva pelo fazer e a compreensão a respeito deste fazer, baseado nas vivências históricas e coletivas, desfaz-se da subjetividade, e distancia-se das experiências. Volta-se para o ponto de partida - a sociedade constituída como bloco de indivíduos homogêneos.

A escola, que pode alertar sobre os limites da sociedade e do próprio conhecimento, pode também reproduzir a mesma sociedade que está contestando. Sem a reflexão, a escola pode constituir-se exatamente em lugar de alienação:

A criança é retirada da primary community (comunidade primária) de relações imediatas, protetoras e cheias de calor, frequentemente já no jardim-de-infância, e na escola experimenta pela primeira vez de um modo chocante e ríspido, a alienação; para o desenvolvimento individual dos homens a escola constitui quase o protótipo da própria alienação social (ADORNO, 2020, p.121).

Quando a escola se constitui como “um meio para”, um lugar de aprendizados determinados, advindos da racionalidade, dos fatos, para fins determinados, passa também a ser local de reprodução: a escola não permite a experiência.

A experiência é fundamental para Adorno (2005, p. 17), pois esta é “[...] a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo”. Os indivíduos, na experiência da relação imediata com o objeto, poderiam ser elevados “à consciência crítica” (2005, p. 9).

Sem a experiência, a escola fortalece o padronizado. Ao submeter a educação aos fatos, perde-se o além dos fatos, restringe-se a imaginação.

As condições para a formação são perdidas na racionalidade burguesa: “A perda da tradição, como efeito do desencantamento do mundo, resultou num estado de carência de imagens e formas, em uma devastação do espírito que se apressa em ser apenas um meio, o que é, de antemão, incompatível com a formação” (ADORNO, 2005, p.9). Por ser a vivência uma experiência restringida, não permite a formação, mas uma semiformação.

A aprendizagem que tem o trabalho como base, como o próprio princípio educativo, pauta-se no fato de que toda a educação deve ser meio para uma finalidade objetiva, torna o pensamento instrumento para o desenvolvimento e “quanto mais as ideias tornam-se automáticas, instrumentalizadas, menos se vê nelas pensamentos com um sentido próprio” (HORKHEIMER, 2015, p. 30).

Os pensamentos voltam-se para um vir a ser, para um propósito prático. Dessa forma, os pensamentos tornam-se ferramentas, emoldurados pela técnica, pela racionalidade, restringindo a experiência intelectual:

Tal mecanização é, de fato, essencial para a expansão da indústria; mas se ela se torna o traço característico das mentes, se a própria razão é instrumentalizada, ela assume certa materialidade e cegueira, torna-se um fetiche, uma entidade mágica que é aceita em vez de ser experiência intelectualmente (HORKHEIMER, 2015, p. 31).

Com o empobrecimento das experiências, ajusta-se o pensamento a um modelo. Não se questiona a “verdade científica” que endossa o modo, objetivos e realidade de vida. A formalização da razão, que está fundamentada na autoridade da ciência, nega a autoreflexão e a crítica.

A mentalidade contemporânea, esvaziada da reflexão profunda, avança para o desenvolvimento de técnicas, da industrialização, mas também pode regredir o pensamento, distanciar-se das raízes intelectuais e, assim, sujeitar-se às manipulações ideológicas. Conforme avança o esclarecimento, menos questionador torna-se o pensamento e, obscurecido, aceita de maneira inquestionável os fatos.

O avanço da técnica parece ser o próprio objetivo do pensamento contemporâneo e o desenvolvimento dessa razão subjetiva - que é pautada na classificação, inferência, dedução - não questiona, mas adapta-se “ela presta-se ao

uso tanto dos adversários quanto dos defensores dos valores humanitários tradicionais” (HORKHEIMER, 2015, p. 33).

A ascensão do projeto científico burguês promove o conhecimento que serve à manipulação da natureza, “O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu *em-si torna para-ele*” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.20).

Desta forma, a superficial e alienada “[...] essência das coisas revela-se como sempre a mesma, como substrato da dominação” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.20).

A escola, nesse contexto, como local de formação cultural, assume o papel de socializar a semiformação, propagar o mito originado no domínio da ciência, que serve para a dominação:

A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização (ADORNO, 2005, p.1).

E como justificar a continuidade da alienação reproduzida na escola? Adorno e Horkheimer colaboram para essa compreensão:

Os padrões teriam resultado originariamente das necessidades dos consumidores: eis por que são aceitos sem resistência. De fato, o que o explica é o círculo da manipulação e da necessidade retroativa, no qual a unidade do sistema se torna cada vez mais coesa. O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma (ADORNO; HORKHEIMER, 1987, p.100).

A razão instrumentalizada que compõe os currículos escolares traz em si a lógica da dominação. Torna-se, dessa forma, a própria racionalidade, teia da dominação. Sem a reflexão crítica sobre a razão adaptada, a escola passa a ser local de formação da unidade coesa, alienada. A educação para o trabalho como princípio educativo ou para execução de tarefas pontuais, ou ainda para o vestibular, é uma educação como meio para.

A sociedade industrial transformou todos os produtos da atividade humana em mercadoria e, reificados, devem estar impregnados de objetivos e valor. Despido da espontaneidade, isento de qualquer significação ou experiência, o pensamento é validado conforme sua finalidade.

A formalização da razão reifica a atividade humana e o próprio humano. Até mesmo o lazer ou arte devem se submeter aos objetivos, esvaziar-se da experiência.

Sendo “A reificação um processo que pode remontar aos primórdios da sociedade organizada e do uso de ferramentas” (HORKHEIMER, 2015, p. 49) foi estendida à humanidade, de maneira desmedida com a razão formalizada, exclusivamente em prol do avanço econômico e político. As atividades passam a ter sentido, conforme sejam úteis:

O trabalho produtivo, manual ou intelectual, tornou-se respeitável - na verdade a única forma aceitável de dispendar a vida - e qualquer ocupação, a busca por qualquer fim que posteriormente traga algum rendimento, é chamada de produtiva ( HORKHEIMER, 2015, p.50).

Um outro contraponto a ser feito sobre a formação que se pretende com base no trabalho diz respeito à lógica de sociedade inerente a essa realidade e que de maneira contraditória busca afastar-se dela. A formação para a emancipação social perpassa pela formação individual em espaços constituídos socialmente, derivados de sua essência e “A essência do esclarecimento é a alternativa que torna inevitável a dominação. Os homens sempre tiveram de escolher entre submeter-se à natureza ou submeter a natureza ao eu” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 37).

Para Adorno (2005, p. 2), a cultura tem um duplo sentido, tanto corresponde à sociedade, quanto a subsidia. No primeiro caso, a cultura com fim em si mesma, convertida em valor, deixa de ser formação e transveste-se em semiformação. Ora, a supervalorização do acesso aos bens culturais não garante a formação, por serem apenas bens, ao que se afirma que “[...] a formação que se esquece disso, que descansa em si mesma e se absolutiza, acaba por se converter em semiformação” (ADORNO, 2005, p.2).

Assim, a cultura implícita à sociedade, que se utiliza de fatos, métodos e rigorosidade científica, justifica os interesses hegemônicos como naturais. Dá sentido à sociedade posta, acomoda e subjuga e “Essa acomodação persiste sobre as pulsões humanas como um processo social, o que inclui o processo vital da sociedade como um todo” (ADORNO, 2005, p.3), findando como uma ideologia dominante.

A apropriação desta cultura como um valor estratificou a sociedade: “A formação não foi apenas sinal da emancipação da burguesia, nem apenas o privilégio pelo qual os burgueses se avantajaram em relação às pessoas de pouca riqueza e

aos camponeses” (ADORNO, 2005, p.5). A cultura como valor, não é buscada para a emancipação, embora seja essa a promessa, mas como fetiche que pode valorar quem a detém. Divide a sociedade entre aptos e não aptos, cultos e incultos e, com aparência de formação, a falsa formação, com a promessa de emancipação, justifica, valida e mantém esta mesma sociedade estratificada.

No segundo caso, não é possível uma educação diferente da sociedade onde está instaurada. Sendo a escola um recorte da sociedade, não pode desvencilhar-se dela, pois:

A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. (ADORNO, 2005, p. 1).

Dessa forma, nenhum grupo social foi, pela educação, emancipado de fato. Na medida em que não é questionada, a razão formalizada reproduz. O acesso aos bens culturais transformou-se em um valor, um tabu que não pode ser questionado e um valor a ser adquirido.

### 3.2 – Formação no âmbito do IFPR

As contradições apresentadas visam questionar a base formativa em que está assentada a formação no âmbito do IFPR, já que os documentos normativos e diretrizes, assim como o cenário teórico, político e econômico nacionais apresentados anteriormente, concorrem para a Educação Profissional e Tecnológica, que embasam a estrutura formativa do IFPR.

Além destes, no âmbito do IFPR, existem outros documentos de normatização, como, por exemplo, a ODP 54 - Organização Didático-Pedagógica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores que se encontra na Resolução nº 54/11, e, embora vigente, encontra-se em processo de atualização pela instituição.

A ODP 54 define que o IFPR ofertará a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, destinada à formação profissional do educando, de forma Integrada, concomitante ou subsequente ao ensino médio (IFPR, 2011).

Segundo o documento, a educação geral deve ser parte inseparável da educação profissional, e sua estrutura curricular deverá estar organizada no Projeto

Pedagógico do Curso, consolidado no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no Projeto Político Institucional (PPI), considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais citada anteriormente. Quanto aos objetivos institucionais para a promoção dos cursos, são elencados os seguintes aspectos:

Art. 4º - O IFPR, ao oferecer diferentes cursos, tem como objetivos:

I. A formação do estudante ético, responsável, autônomo e criativo, para que, no exercício de sua cidadania, corresponda aos novos desafios socioambientais, pessoais e profissionais; II. A formação de cidadãos capazes de tomar decisões responsáveis, na busca de soluções para os problemas relacionados com o desenvolvimento político, social, técnico, econômico e cultural do país; III. A oferta de ensino que contribua para preparar profissionais capazes de refletir criticamente sobre a ciência, a docência e as técnicas incorporadas nos processos de produção e de serviços (IFPR, 2011).

São destacados nestes objetivos a formação do estudante para o exercício da cidadania, atuante e crítico.

Um outro documento é o Estatuto do Instituto Federal do Paraná (IFPR, 2014), no que se lê que a educação técnica de nível médio será ministrada preferencialmente na forma de cursos integrados e que 50% de suas vagas devem ser destinadas a este nível de ensino.

Já no Regimento Geral do IFPR, resolução 56, de 03 de dezembro de 2012, está explicitada a concepção de educação, sendo ela:

Art. 67. A educação escolar no IFPR está fundamentada na formação omnilateral do ser humano, visando seu pleno desenvolvimento histórico nas dimensões intelectual, cultural, política, educacional, psicossocial, afetiva, estética, ética e ambiental, tendo o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico (IFPR, 2012, art.67).

A partir destes documentos, percebe-se que o IFPR está fundamentado nas bases e diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica, conforme estabelecido nas diretrizes nacionais.

Os documentos citados, utilizam-se de princípios e conceitos que pretendem a emancipação individual, mas defrontam-se com imposições ideológicas e político-econômicas que o impedem e ditam as regras educacionais, ao passo que buscam através dos conceitos e referenciais teóricos tal emancipação, se vêem presas a questões legais:

Como a criação dos IFs ocorreu em um país classificado pelas potências econômicas internacionais como um país em desenvolvimento, isto é, como

aquele que ainda não atingiu a sua autonomia intelectual-formativa e econômico-financeira - critério pelo qual a identidade e o potencial de um povo são avaliados intencional e internacionalmente -, pensar a institucionalidade do IFPR é pensá-la no interior de uma economia política que estabelece as regras do sistema vigente. Assim, a instituição é aceita pelo sistema, mas é pressionada para não romper com a ordem econômica que o legitima, pelo emprego do discurso oficial assumido com roupagem inovadora (BIDO; GALUCH; CZYZEWSKI, 2019, p. 5).

Este fato pode ser verificado por meio da Resolução CNE/CP nº 1, publicada em 06 de janeiro de 2021, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica - DCNEPT, e revoga a Resolução CNE/CP nº 3 e Resolução CNE/CP nº 6, analisadas anteriormente.

As novas diretrizes acompanham as novas reestruturações que vêm sendo realizadas na educação nacional, especialmente a Reforma do Ensino Médio efetivada pela Lei nº 13.415/2017. As novas diretrizes repõem velhos dilemas citados anteriormente: qualificação de mão de obra versus formação propedêutica. Alinhada com os objetivos de educação dos organismos internacionais, como por exemplo, o documento Aprendizagem para Todos, do Grupo Banco Mundial, as DCNEPT tem seu foco no desenvolvimento de competências e habilidades que possam qualificar o estudante egresso do ensino médio para competir no mercado de trabalho, pois conforme o documento citado (2011, s.p.), a educação não tem conseguido “formar jovens com as competências correctas para o mercado de trabalho”, motivo de elevado índice de desemprego e outras mazelas, já que jovens e crianças “saem da escola sem terem aprendido muito”.

O documento do Banco Mundial propõe medidas associadas à busca por empregabilidade, no âmbito escolar, como: aumentar o investimento na educação primária, com ênfase na formação voltada para empregabilidade; na educação acelerada, a fim de que jovens que têm de sair da escola no ensino médio sejam beneficiados minimamente; no desenvolvimento de competências que garantam ao indivíduo continuar aprendendo ao longo da vida e se adaptarem ao cenário competitivo; na reforma dos sistemas educacionais para que estejam alinhados a esses objetivos, sendo este último a garantia do investimento internacional.

Esse alinhamento pode ser percebido em diversos trechos das DCNEPT, como o citado abaixo no artigo 3º:



I - *articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos*, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes;

IV - centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, *visando à construção de competências profissionais*, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia;

V - estímulo à adoção da pesquisa como princípio pedagógico presente em um processo formativo voltado para um mundo permanentemente em transformação, integrando saberes cognitivos e socioemocionais, tanto para a produção do conhecimento, da cultura e da tecnologia, quanto para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social;

XVIII - fortalecimento das estratégias de colaboração entre os ofertantes de Educação Profissional e Tecnológica, visando ao maior alcance e à efetividade dos processos de ensino-aprendizagem, *contribuindo para a empregabilidade dos egressos* (MEC, 2021, grifo nosso).

Embora os termos “trabalho como princípio educativo” ou “pesquisa como princípio pedagógico” sejam mantidos na nova diretriz, em sua essência permanece a ideia da formação para desenvolvimento de competências que garantam a empregabilidade.

Outro ponto que merece destaque na nova diretriz, para fins desta pesquisa, diz respeito à formação geral e disciplinas específicas para a formação profissional. A este respeito, o Art. 26 estabelece:

§ 1º Os cursos de qualificação profissional técnica e os cursos técnicos, na forma articulada, integrada com o Ensino Médio ou com este concomitante em instituições e redes de ensino distintas, com projeto pedagógico unificado, terão carga horária que, em conjunto com a da formação geral, totalizará, no mínimo, 3.000 (três mil) horas, a partir do ano de 2021, garantindo-se carga horária máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas para a BNCC, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em atenção ao disposto no §5º do Art. 35-A da LDB (MEC, 2021).

Aqui, a proposta de Ensino Médio Integrado parece ser desarticulada quando se estabelece o máximo de 1800 horas para a Base Comum Curricular, inferindo que para além desta carga horária não há necessidade de articular os conteúdos gerais com os técnicos, fragmentando o conhecimento:

A limitação de carga horária da **BNCC** (máximo de 1800 horas) e sua natureza conceitual e epistemológica empobrece e corrói a educação geral antes prevista como conjunto de conhecimentos do ensino médio, **impedindo que seu conteúdo ofereça a compreensão dos fundamentos científicos** da produção moderna. Este é um dos problemas extremamente graves, pois limita diretamente o acesso dos estudantes aos conhecimentos ao adotar como referência não um mínimo, mas um máximo de carga horária. Assim, a racionalidade que emana na norma é de que há um máximo

de conhecimentos a serem adquiridos e que o cidadão não pode ir além daquele teto, o que, evidentemente, somente se aplicará, na prática, aos estudantes provenientes dos fragmentos da classe trabalhadora. É óbvio que os filhos dos estratos mais bem aquinhoados não estão abrangidos por essa restrição (ANPED, 2021, grifo do autor).

Esse movimento que vem sendo destacado desde o início desta seção, que revela os embates políticos pelos objetivos da formação, para esta pesquisa, especialmente da Educação Profissional e Tecnológica, pode ser percebido na efetivação desta nova diretriz, que tenta conservar os conceitos anteriores e, ao instituir objetivos diferentes, dá-lhe o aspecto de novo, ou atuais, por fim, a atualidade está transvestida de dilemas antigos, fundamentados na manutenção da sociedade da dominação:

É característico de uma situação sem saída que até mesmo o mais honesto dos reformadores, ao usar uma linguagem desgastada para recomendar a inovação, adota também o aparelho categorial inculcado e a má filosofia que se esconde por trás dele, e assim reforça o poder da ordem existente que ele gostaria de romper (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 14).

A linguagem advinda do pensamento esclarecido exprime o movimento da sociedade. Ou seja, os conceitos utilizados não podem propor um modo de pensar diferente do que é revelado socialmente, por mais que tente se desvencilhar está preso a “clichês pré-moldados”, aos fatos que aprisionam e fundamentam o próprio pensamento. A (falsa) clareza proposta pelas concepções políticas-pedagógicas, originada nos fatos, advém da sociedade fundamentada nas formas de pensar dominante, então são sempre “obscura e iluminante ao mesmo tempo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1958, p. 14).

Como resumo desta seção, entende-se que Educação Profissional é uma modalidade de ensino perpassada por disputas políticas, econômicas e filosóficas quanto aos objetivos e finalidades de formação que é proposta.

Desde o fim da compulsoriedade da educação profissional de nível médio em 1982, é possível notar que a concepção de formação para a operacionalização do trabalho se confunde, por vezes, com a concepção de trabalho como princípio educativo, porém são concepções divergentes e para objetivos diferentes, embora ambas tenham como base o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

As diversas reestruturações empenhadas sobre a educação profissional no decorrer do século passado e início deste século indicam esse cenário de disputa política oriunda de uma sociedade da dominação, de base capitalista.

Esses embates políticos revelam uma crise estrutural que se manifesta na educação. Porém, segundo Adorno (2005, p.1), a base desta crise não está na educação, mas está associada a fatores extrapedagógicos. Para o autor, “Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e métodos da educação” (ADORNO, 2005, p.1), as reformas pedagógicas não poderão solucionar a crise da formação cultural.

Esta crise revelada na formação foi tema de repercussão em 09 de agosto de 2021, quando o então Ministro da Educação Milton Ribeiro defendeu a formação de nível técnico e declarou no programa televisivo o motivo de sua defesa, alegando haver “muito engenheiro ou advogado dirigindo Uber porque não consegue uma colocação devida. Se fosse um técnico de informática, conseguiria emprego, porque tem uma demanda muito grande” (G1, 2021). Ao usar os meios de comunicação para tal declaração, o ministro da educação na ocasião explicitou sua concepção de formação como aquela que prepara, única e exclusivamente, para a inserção no mercado de trabalho, e que esta não está cumprindo seu papel.

Essa crise educacional que está sendo anunciada como “a verdade”, fundamentada no fato do alto índice de desemprego, validando a ineficácia da formação escolar, incute uma única dimensão dos fatos, já que “O pensamento unidimensional é sistematicamente promovido pelos técnicos da política e seus provedores de informação de massa” (MARCUSE, 2021, p. 51), e a identificação ao cenário anunciado, que por certo lhes é imposto, torna-se a verdade dos que se identificaram.

A imposição do sistema social por meio dessa ideologia doutrina, mantém e manipula. “A eficiência do sistema enfraquece a capacidade do indivíduo reconhecer que este sistema só contém fatos que expressam o poder repressivo do todo” (MARCUSE, 2021, p. 49)

O preparo para a inclusão no mercado de trabalho, em si, não é negativo. Em verdade, é um dos objetivos da educação técnica e profissional. Porém, o que se destaca na defesa do ministro, além da valorização da educação técnica em detrimento à inserção no ensino superior, é a compreensão da escola como instituição responsável pela garantia da inserção em um mercado de trabalho escasso, voltada para a adaptação a um sistema que não atende às necessidades econômicas.

Outra ideia disseminada neste discurso diz respeito à responsabilização individual pela sua situação de desemprego, já que este poderia ter “percebido” a saturação do mercado na área das engenharias (ou outro curso de nível superior) e o amplo emprego na área da informática, culpabilizando o estudante pela não percepção das contradições do mercado.

A ideia de escolha “errada” na formação profissional revela um mal-estar a quem está desempregado, mas não garante o bem-estar dos empregados. Em uma sociedade em que a fome que ainda atinge a tantos, e que já poderia ter sido abolida se dependesse apenas das condições técnicas alcançadas pela humanidade, traz em si o tormento de que qualquer um está a mercê de ser atingido pelo desemprego, como já exemplificava Adorno em 1959:

Em meio à prosperidade, até mesmo em período de pleno emprego e crise de oferta de força de trabalho, no fundo provavelmente a maioria das pessoas se sente como um desempregado potencial, um destinatário futuro da caridade, e dessa forma como sendo um objeto, e não um sujeito da sociedade: este é o motivo muito legítimo e racional de seu mal estar (ADORNO, 2020, p.44).

Por fim, a própria concepção investida neste discurso, como aquela que prepara exclusivamente para a inserção no mercado do trabalho, ou para a adaptação a escassez no mercado de trabalho, informando uma necessidade e um problema de ordem exclusivamente econômica, invisibiliza a questão política que, na verdade, mantém a crise:

Nas condições atuais, os próprios bens da fortuna convertem-se em elementos do infortúnio. Enquanto no período passado a massa desses bens, na fala de um sujeito social, resultava na chamada superprodução, em meio às crises da economia interna, hoje ela produz, com a entronização dos grupos que detém o poder no lugar desse sujeito social, a ameaça internacional do facismo: o progresso converte-se em regressão (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 15).

A crise é um instrumento de dominação dos grupos que detém o poder. Se não fosse a intenção política de dominação, o avanço tecnológico do progresso já teria eliminado os problemas sociais elencados.

Portanto, conforme os autores alertam, é necessário, para dominação da natureza, “o entrelaçamento da racionalidade e da realidade social” (1985, p. 15). O discurso reveste-se da ideia velada de que a aprendizagem deve ser adequada para a competitividade pautada nos méritos individuais e, desta forma, com fins imediatos

para a adaptação e perpetuação do sistema e não com vistas à crítica ao sistema econômico e humano. Assim, o ministro vai alargando à sociedade como deve ser entendida a educação contemporânea, utilizando a mídia como instrumento de dominação, já que “a indústria cultural tem a tendência de se transformar num conjunto de proposições protocolares e, por isso mesmo, no profeta irrefutável da ordem existente” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 138).

### 3.3 – A práxis do pedagogo no IFPR advinda da concepção de formação

O pedagogo que atua no IFPR tem sua ação permeada pelas concepções de formação retratadas até o momento. As contradições apresentadas são evidentes no interior de cada campus e podem ser percebidas pelos altos índices de evasão apresentados no IFPR<sup>4</sup>.

Os pedagogos, na ausência de documentos que amparem o desenvolvimento de sua atuação profissional, buscam desenvolver ações pontuais, de maneira sistemática, para solucionar uma crise que é instaurada socialmente.

No desenvolvimento de suas ações, a concepção de formação orienta e ampara a práxis dos pedagogos no interior dos IF's: ora voltada para a ação de supervisão, ora para o atendimento às demandas estudantis e à formação dos professores e, muitas vezes, pautadas nos aspectos disciplinares e burocráticos, todas essas atribuições propõem o apoio para o êxito de um único objetivo: a formação do estudante.

Faz-se, assim, imperativo refletir qual é esta concepção de formação que norteia a ação do pedagogo e como esta concepção impacta sua práxis.

Se a concepção de formação do pedagogo estiver pautada nos documentos e diretrizes normativas voltadas para a empregabilidade, toda sua ação pode voltar-se para a manutenção do sistema excludente.

Ainda que, utilizando-se conceitos firmados na EPT de emancipação humana e formação integral, a busca por qualificação profissional e inserção no mundo do trabalho são contrárias a esses objetivos.

Se a concepção de formação que respalda a práxis deste pedagogo que atua nos campi do IFPR, pautadas nas concepções históricas que forjaram este

---

<sup>4</sup> Vide pontos fracos apresentados no PDI institucional (IFPR, 2019).

profissional e nos estudos acadêmicos que orientam sua ação, embasam sua ação e esta não permitir a crítica e a reflexão, poderão, buscando lutar contra, favorecer a exclusão.

Visto que a pedagogia contemporânea, nomeada como a “Pedagogia da Exclusão”, conforme Saviani (2013), é baseada na proposta do indivíduo como detentor de toda habilidade e competência para alcançar os objetivos sociais necessários para uma vida boa, o pedagogo que atua no sentido de motivar a comunidade escolar a utilizar métodos para o desenvolvimento destas habilidades e competências, seja o docente, que utilizará sua aula como espaço para a promoção destes atributos, deixando de ser o que ensina para tornar-se treinador ou capacitador do estudante, seja o estudante que deverá ser encorajado a manifestar suas habilidades através de competições, avaliações, conquistas de méritos etc, terão sido encorajados pelo pedagogo para a perpetuação desta mesma sociedade alienada.

É necessária a reflexão: Até que ponto, o pedagogo, também constituído neste cenário atual, passa a ser agente do capital para manutenção do sistema vigente? Será este profissional um agente do Estado formado para atuar na regulação dos interesses capitalistas?

Dessa forma, cabe compreender se o pedagogo tem em seus afazeres diários principais um excesso de demanda burocrática e administrativa que o afasta do contexto educacional inerente à escola, tornando sua ação voltada para o cumprimento de tarefas ou se o cumprimento de atividades burocráticas está ligada ao fato de o pedagogo não ter claro sobre qual formação se assenta sua prática profissional.

É necessário refletir e criticar quão instrumental pode ser a atuação do pedagogo no IFPR. Romper com o tabu firmado sobre o não questionamento da práxis de base na racionalidade científica, para então ter liberdade para propor outras maneiras de atuação.

Sem a reflexão, como já mencionado, fixa-se uma atuação pragmática, alienada, voltada para os interesses hegemônicos e, ingenuamente, mantida.

O pedagogo que tem em seus afazeres diários toda a sua atenção profissional baseada na concepção instrumental da técnica volta-se para a resolução de dilemas pautados no excesso de demanda burocrática e administrativa, avaliações e relatórios. Demonstra-se que as ações dos pedagogos com vistas à efetivação de um trabalho em prol de uma efetiva aprendizagem dos estudantes, pautadas unicamente

na formação para o desenvolvimento de habilidades e competências, a formação que visa um vir a ser, um meio, não são eficazes, pois estão imbricadas na lógica da sociedade contemporânea instrumental, permeada pela indústria cultural.

A reflexão sobre a concepção de formação que embasa sua ação poderá redirecionar o foco de sua práxis, no sentido de ajustá-la para a educação reflexiva e emancipadora que se pretende.

Ainda buscando aprofundar a reflexão proposta nesta seção sobre a concepção de formação do pedagogo no âmbito do IFPR, faz-se necessário sublinhar alguns aspectos baseados na Teoria Crítica da Sociedade, assim como fez-se necessário apresentar as abordagens sobre a formação presentes nas teorias citadas acima, buscando iluminar todo o objeto.

A proposta de formação voltada para o ensino médio técnico, que busca romper com o preparo de mão de obra especializada, fundamentado na concepção de formação omnilateral, no caso do IFPR, firma-se na oferta do ensino médio Integrado. O ensino médio integrado - EMI, passa a ser concebido enquanto um caminho a ser trilhado entre a sociedade contemporânea de base capitalista para uma sociedade pautada na justiça e na “formação omnilateral, integral e politécnica de todos, de forma pública e igualitária e sob a responsabilidade do Estado (MOURA, 2013, p. 707).

Esta concepção está amparada no parágrafo único do art. 1º da Lei nº 11.892/2008 que institui que “As instituições mencionadas nos incisos I, II, III, e V do caput possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar”, ou seja, tenta ampliar a concepção de formação profissional que é latente na sociedade para além do preparo técnico.

Romper com os preceitos sociais no interior de uma organização que é aparato da própria sociedade pode ser um desafio por demais intenso. A fragmentação na formação que se busca romper dentro do IFPR não é possível pois “a cultura tem um duplo caráter: remete à sociedade e intermedia esta e a semiformação” (ADORNO, 2005, p.2). A formação com vista ao trabalho transveste-se em fetiche, com finalidade para a vida na sociedade, perde o caráter de democratização da cultura, torna-se mercadoria. Tanto o preparo para o vestibular ou preparo para o ingresso no mundo do trabalho terão uma finalidade implícita. Não é possível romper a dicotomia de formação, ora para a mão de obra, ora para a formação propedêutica, pois em sua

gênese sempre terá uma demarcação social, uma finalidade. Cabe aqui, portanto, dispor sobre o conceito de formação advindo da Teoria Crítica da Sociedade.

No texto “O conceito de esclarecimento”, Adorno e Horkheimer (1985) apresentam que a fim de livrar o homem do medo, do mito, o progresso no pensamento conduziu a humanidade para o esclarecimento cuja “[...] meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber” (1985, p. 16).

Na busca da verdade expressa nos fatos, o homem, que no contexto do liberalismo buscava a liberdade, foi aprisionado ao esclarecimento. No domínio da natureza, na busca do afastamento do medo, no controle da técnica, o homem não encontrou a liberdade, mas:

O aumento da produtividade econômica, que por um lado produz as condições para um mundo mais justo, confere por outro lado ao aparelho técnico e aos grupos sociais que o controlam uma superioridade imensa sobre o resto da população. O indivíduo se vê completamente anulado em face dos poderes econômicos. Ao mesmo tempo, estes elevam o poder da sociedade sobre a natureza a um nível jamais imaginado. Desaparecendo diante do aparelho a que serve, o indivíduo se vê, ao mesmo tempo, melhor do que nunca provido por ele (ADORNO;HORKHEIMER, 1985, p. 12).

A busca pelo esclarecimento revelou a superioridade do homem, inerente à detenção do saber que “é poder não conhece barreira alguma, (...) que está a serviço de todos os fins da economia burguesa na fábrica e no campo de batalha, assim também está à disposição dos empresários, não importa sua origem” (ADORNO;HORKHEIMER, 1985, p. 16).

O domínio da técnica, sendo a essência do saber e mecanismo de controle para quem o detém, deixa implícito que o conhecimento não é neutro, mas politicamente importante. Adorno e Horkheimer (1985, p. 17) afirmam que conhecimento e poder são sinônimos, desta forma o aprendizado tem objetivo explícito: “O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens” (1985, p. 17).

É possível buscar compreender no interior da escola de que forma o homem é aprisionado à medida que busca a libertação na cultura, por ser local de reprodução da sociedade, totalmente isenta de neutralidade, assim como as contradições a respeito das concepções de aprendizagem que são oferecidas e para quem são oferecidas, por ser esta a aprendizagem “[...] a unidade evidente do macrocosmo e do microcosmo demonstra para os homens o modelo de sua cultura: a falsa identidade do universal e do particular” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 99).



Questionar a razão científica no interior dos sistemas educacionais é necessário. Ao contrário, as ideologias que se sustentam com base na razão formalizada, que instituem a dominação através do discurso de crise econômica, continuarão a sustentar-se por meio do aparato social e da indústria cultural, pois o fundamento deste discurso está em que para viver, não há outra saída além da adaptação, portanto, devem se afastar da subjetividade autônoma e abdicarem do seu próprio eu (ADORNO, 2020). Dessa maneira, ao identificar-se com o existente e adaptar-se, reforça-se o potencial totalitário.

A base da educação fundamentada nos preceitos positivistas burgueses é a dominação, pois a educação que tem como base a meritocracia, hierarquia, reprodução, falha por não conseguir emancipar, ao contrário, prepara para a adaptação. Conforme Adorno, “não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola (ADORNO, 2020, p. 126), porém uma escola que não é objeto, não forme para a instrumentalidade, mas para a autorreflexão, inclusive a respeito da própria educação.

Para aprofundar a reflexão sobre a concepção de formação dos pedagogos para o trabalho no IFPR, destaca-se na próxima seção a pesquisa empírica realizada com os pedagogos do Instituto.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- ADORNO, Theodor W. **Teoria da semicultura**. In: Primeira Versão. Porto Velho, 2005. Disponível em: <[http://www.primeiraversao.unir.br/atigos\\_pdf/191\\_.pdf](http://www.primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/191_.pdf)> Acesso em 20 ago. 2021.
- ADORNO, Theodor W. **Mínima Moralía**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1951.
- ALMEIDA, Claudia Mara de; SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Pedagogo escolar: as funções supervisora e orientadora**. Curitiba: Ibpex, 2010.
- ANFOPE. **Documento final do XX Encontro Nacional da ANFOPE**. 2021. Disponível em: <file:///D:/User/Downloads/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Docmento-Final-2021%20(1).pdf> Acesso em 25 Jul de 2022.
- ANJOS, Thaiana Machado dos. **Experiências Profissionais das Pedagogas e Pedagogos Técnico-Administrativos em Educação do IFRS**. 2018. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2018.
- ANPED. **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT - Resolução CNE/CP nº 01-2021)**. 20 de janeiro de 2021. Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/images/1611343182884\\_manifesto\\_do\\_gt09\\_contra\\_dc\\_nept\\_jan\\_2021.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/images/1611343182884_manifesto_do_gt09_contra_dc_nept_jan_2021.pdf). Acesso em 21 ago. 2022.
- Antunes, Ricardo. **Desenhando a nova morfologia do trabalho no Brasil**. 2014. *Estudos Avançados*. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/83893>> Acesso em 20 set. 2022.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006. (3ª ed. rev. ampl.)
- ARENDT, Hannah. **A crise na educação** (1961). Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna\\_arendt\\_crise\\_educacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf)> Acesso em 28 ago. 2022
- BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para Todos**: investir nos conhecimentos e competências. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Washington: Banco Mundial, 2011. Disponível em: <<https://documents1.worldbank.org/curated/pt/461751468336853263/pdf/644870WP00PORT00Box0361538B0PUBLIC0.pdf>> Acesso em 19 ago. 2022.
- BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional da Educação (2006b). **Resolução CNE/CP 1/2006**.15 de maio de 2006. Diário Oficial da União, de 16/05/2006, Seção 1, p. 11. Disponível

em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)> Acesso em: 22 jul 2022.

BRASIL. CNE. CEB. Resolução n.º06. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio**. Brasília, 20 de setembro de 2012b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992). Acesso em 07 jul. 2022.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm) Acesso em 14 de Jul de 2022.

BRASIL. Lei n. 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**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)> Acesso em 06 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1961. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.html>>. Acesso em 8 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%20C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%20C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias)> Acesso em 09 jul 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) >. Acesso em: 05 jan. 2022

BRASIL. Ministério da Educação (2020). **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC- Formação Continuada). Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192)> Acesso em 01 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (2021). **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>> Acesso em 10 set. 2022.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogo: Delineando identidade(s)**. Revista UFG, n° 10, p. 120 – 131. Disponível em: <[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/694/o/10\\_iria\\_brzezinski.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/694/o/10_iria_brzezinski.pdf)> Acesso em 07 Set. 2021.

ClAVATTA, Maria. **O Ensino Integrado, A Politecnicia e a Educação Omnilateral. Por que Lutamos?** Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 24 set. 2022.

CORNÉLIO, Iara Ferraz. **Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais: um estudo de caso sobre as identidades profissionais no IF Sertão-PE**. 100 f. il. 2018. Projeto de Intervenção (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C.; CAETANO, V. N. S. **Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, mar. 2021.

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

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998. Disponível em: <[http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf)> Acesso em 10 Nov. 2021.

DURKEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 6 ed. São Paulo: Editora Melhoramento, 1965.

Edital de Concurso Público nº 15/2016. **Edital de concurso público para professor do ensino básico, técnico e tecnológico e técnico administrativo em educação**. Paraná: Cetro Concursos Públicos. 2016. Disponível em: <[https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/06/Edital-Final-Publicao\\_05-12-2016\\_Reabertura-Edital-15.2016.pdf](https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/06/Edital-Final-Publicao_05-12-2016_Reabertura-Edital-15.2016.pdf)>. Acesso em 12 jan. 2022.

FERREIRA-SANTOS, Marcos, ALMEIDA, Rogério de. **Antropolíticas da educação**. São Paulo: FEUSP, 3ª ed., 2019. 290 p. ISBN: 978-85-60944-97-2 (E-book). Disponível em <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/318> Acesso em 11 jul 2022.

França, Elicia Thanes Silva Sodré de. **A Atua o do Pedagogo na Educa o Profissional: um Estudo de Caso sobre as A oes Pedagógicas desenvolvidas no Instituto Federal do Amapá – campus Macapá**. 2016. 110 f. Disserta o (PROGRAMA DE P S-GRADUA O EM EDUCA O AGRÍCOLA) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro, LIBANEO, Jose Carlos, PIMENTA, Selma Garrido. **As dimensões constitutivas da pedagogia como campo de conhecimento.** Educação em foco, v. 14, n. 17, p. 55-78, 2011. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/103> Acesso em: 08 Jul. 2022.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão.** 1 ed. São Paulo: Unesp, 2015

IFPR. **Estatuto.** Disponível em: < <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2010/06/Estatuto-Consolidado-em-08.04.2014.pdf>> Acesso em 06 ago. 2022.

IFPR. RESOLUÇÃO Nº 54 (2011). **Dispõe sobre a Organização Didático-Pedagógica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores no âmbito do Instituto Federal do Paraná – IFPR.** Disponível em: < <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2011/06/Res.-54.11-Disp%C3%B5e-sobre-a-Organiza%C3%A7%C3%A3o-Did%C3%A1tico-Pedag%C3%B3gica-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-Tecnica-de-N%C3%ADvel-M%C3%A9dio-no-%C3%A2mbito-do-Instituto-Federal-do-Paran%C3%A1-IFPR..pdf>> Acesso em 20 set. 2022.

IFPR. Resolução nº 68. de 14 de dezembro de 2018. **Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2019-2023.** Disponível em: <<http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/PDI-2019-2023-Versao-Consup-2019.pdf>> Acesso em 06 jun. 2022.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. **Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio.** Cadernos de Educação. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1793>> Acesso em 03 Nov. 2021.

KRAWCKYK, Nora. **A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais.** Revista Brasileira da Educação. n. 19, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XRj9H4VbYsNkNW4L97Hf4Rh/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 20 Nov. 2021.

KUENZER, A. Z. Rodrigues, M. de F. **Curso de Pedagogia ou Normal Superior?** Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação. Mai./ago. 2007, v. 23, n.2. p. 253-275. Disponível em: < <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19128>> Acesso em 10 ago. 2022.

KUENZER, A.Z. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho.** 2002. Disponível em: < <http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/KUENZER.pdf> > Acesso em 26 dez. 2021.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas.** Educar, n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>> Acesso em 24 mai. 2022.

LIMA, Claudia de Medeiros. **"Quem somos eu?" uma análise sobre a (re)construção das identidades profissionais das pedagogas no IFS/Aracaju.** 2015. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias.** 6ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MARAFON, M. R. C; MACHADO, V. L. C. **Contribuição do Pedagogo e da Pedagogia para a Educação Escolar: Pesquisa e Crítica.** CAMPINAS, SP: ALÍNEA, 2005.

MARCUSE, Herbert. **O Homem Unidimensional: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada.** tradução de Robespierre de Oliveira, Deborah Christina Antunes e Rafael Cordeiro Silva. São Paulo: EDIPRO, 2015.

MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo.** São Paulo: Fundação da Editora da Unesp, 1999.

**Ministro da Educação defende que universidade seja “para poucos”.** G1. 10 Ago. 2021. Disponível em:  
<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-seja-para-poucos.ghtml> Acesso em 01 Set 2021.

MOURA, Dante. **Ensino Médio Integrado: Subsunção aos Interesses do Capital ou Travessia para a Formação Humana Integral?** Educação e Pesquisa: revista da faculdade de educação da USP, São Paulo, v. 39, n. 3, p.705-720, jul./set. 2013. Trimestral.

PINHEIRO, Luciene de Almeida Barros. **O desenvolvimento profissional de pedagogos da Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Acre: contribuições de uma proposta formativa em ação.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional.** Curitiba: IFPR, 2014. 121 p. (Coleção Formação Pedagógica). Disponível em:  
< <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educac%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>> . Acesso em 20 ago. 2022

RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria . **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores.** In: Hélio da Costa; Martinho da Conceição. (Org.). Educação Integral e Sistema de



Reconhecimento e Certificação Educacional e Profissional. São Paulo: CUT, 2005c, v. 1, p. 19-62.

SANTOS, Marcos Pereira dos. **Historiando a Supervisão Educacional no Brasil: da gerência empresarial burocrática à gestão escolar democrática**. Educação em Revista, Marília, v. 13, n. 2, p. 25-36, Jul.-Dez., 2012. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/3285/2545> >. Acesso em 13 jul 2022.

SAVIANI, Demerval. **O papel do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico na sociedade da capital**. In: Palestra UENP Cornélio Procópio, Paraná, 2012. Disponível em: <<http://www.ccp.uenp.edu.br/noticias/2012/1204/n101-040.pdf>> Acesso em 23 mai. 2022.

SAVIANI, Demerval. **O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição**. Educação e Filosofia, v.21, n.42, p. 13-35, 2007. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/463> Acesso em 08 jul 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 4a ed., 2013. (Coleção Memória da Educação).

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. **Cooperação internacional para o planejamento de educação brasileira: aspectos teóricos e históricos**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos , v. 88, n. 219, p. 331-344, mai-ago. 2007. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/325229300\\_Cooperacao\\_internacional\\_para\\_o\\_planejamento\\_da\\_educacao\\_brasileira\\_aspectos\\_teoricos\\_e\\_historicos](https://www.researchgate.net/publication/325229300_Cooperacao_internacional_para_o_planejamento_da_educacao_brasileira_aspectos_teoricos_e_historicos)> Acesso em 15 jul 2022.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação [online]. 2000, n. 14, pp. 61-88. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>>. Acesso em 17 jul de 2022.

VALLE, Maria Raimunda Lima. **O pedagogo na Educação Profissional e Tecnológica: plano de atividade pedagógica**. 2019. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2019.

