

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

THAIANA MACHADO DOS ANJOS

**EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS DAS PEDAGOGAS E PEDAGOGOS TÉCNICO-
ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO DO IFRS**

Porto Alegre
2018

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

THAIANA MACHADO DOS ANJOS

**EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS DAS PEDAGOGAS E PEDAGOGOS TÉCNICO-
ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO DO IFRS**

Porto Alegre

2018

THAIANA MACHADO DOS ANJOS

**EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS DAS PEDAGOGAS E PEDAGOGOS TÉCNICO-
ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO DO IFRS**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edla Eggert.

Porto Alegre

2018

Ficha Catalográfica

A599e Anjos, Thaiana Machado dos

Experiências Profissionais das Pedagogas e Pedagogos
Técnico-Administrativos em Educação do IFRS / Thaiana Machado
dos Anjos . – 2018.

124 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em
Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Edla Eggert.

1. Pedagogia. 2. Pedagogas. 3. Pedagogos. 4. Técnico-administrativo
em educação. 5. Educação Profissional e Tecnológica. I. Eggert,
Edla. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Salete Maria Sartori CRB-10/1363

THAIANA MACHADO DOS ANJOS

**EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS DAS PEDAGOGAS E PEDAGOGOS TÉCNICO-
ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO DO IFRS**

Dissertação apresentada como requisito para a
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação da Escola de
Humanidades da Pontifícia Universidade
Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: 03 de agosto de 2018.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Edla Eggert - PUCRS

Prof.^a Dr.^a Maria Clara Bueno Fischer - UFRGS

Prof.^a Dr.^a Mónica de La Fare - PUCRS

Porto Alegre

2018

À vó Edélia (In Memoriam),
cuja vida não foi fácil,
diante de tanta opressão,
mas que sempre transbordou amor.

À minha mãe, Maria Elena,
por ter me dado a vida,
por acreditar em mim,
pela parceria de sempre.

À Martina,
“que roubou, que roubou meu coração”,
que me faz ser uma pessoa melhor a cada dia.

Ao Ricardo, meu companheiro,
pela presença amorosa e constante em nossas vidas.

Às mulheres mães e pesquisadoras,
que desafiam o patriarcado, reafirmando que
“lugar de mulher é onde ela quiser”.

Às Pedagogas e Pedagogos,
que acreditam, defendem e constroem
uma Educação que seja capaz de produzir humanidade.

A MINHA GRATIDÃO

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas*

*E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar
(Gonzaguinha)*

Gonzaguinha, com sua potência inspiradora ajuda-me a traduzir, nesse momento, os sentimentos de gratidão às pessoas e instituições que, de uma forma ou outra, estão comigo, lado a lado, conjugando o verbo viver, nesse momento ímpar da minha vida.

Gratidão à minha mãe Maria, ao meu pai Vandenerley e a toda minha família, pelo apoio de sempre, por entenderem minhas ausências e acreditarem nos meus sonhos, respaldando-os para que se tornassem realidade.

Gratidão às vovós Maria Elena e Maria Ceci, por cuidarem da minha família, em especial, da nossa pequena, para que eu pudesse realizar a pesquisa e escrever essa dissertação com paz no coração, por saber que ela estava muito bem cuidada e amada.

Gratidão ao Ricardo, meu cúmplice de vida, pela presença, pelo abraço fraterno nas horas de insegurança e desespero, acalentando meu coração. Gratidão pelo afeto traduzido no bolinho na madrugada, no chimarrão que aquecia, na barra de chocolate, no “vai descansar, Thai, amanhã tu continua”, “Thai, o almoço está pronto”. Gracias por cuidar da gente, pela segurança, pelas palavras de incentivo e por acreditar em mim e me desafiar a “olhar” de outra forma a vida. Martina, Maria Alice e eu te amamos!

Gratidão às amigas e amigos de longe, do meu querido Alegrete, e as/os de perto, pelo encorajamento, pelas palavras de carinho, por compreenderem minha(s) ausência(s). Agora, só nos resta “bebemorarmos” essa dissertação e fazer o que mais gostamos, compartilhar a vida!

Gratidão às professoras, colegas e secretárias do Programa de Pós-graduação em Educação da PUCRS, as quais tive a oportunidade de conhecer, conviver e aprender.

Gratidão, mais do que especial, a essa mulher com “M” maiúsculo, Edla Eggert, a “dEla”, minha orientadora, pelo exemplo, pelas provocações, por me aproximar academicamente dos estudos feministas, por reacender em mim a certeza que educar é um ato

político e que rigorosidade e amorosidade podem andar de mãos dadas. Gracias, gracias, gracias!

Gratidão às professoras Maria Clara Bueno Fischer e Mónica de La Fare, por integrarem a banca examinadora e qualificarem meu trabalho com as valiosas contribuições.

Gratidão às/aos integrantes do Grupo de Pesquisa “Saberes de ofícios: diálogos possíveis entre atividades artesanais e saberes instituídos nos Institutos Federais brasileiros do século XXI”, liderado pela Professora Doutora Edla Eggert, pelas vivências e aprendizagens.

Gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por garantir a estrutura financeira, por meio da bolsa, para a concretização do meu sonho-projeto de (auto)formação no Mestrado em Educação.

Gratidão ao Instituto Federal do Rio Grande do Sul, o nosso IFRS. Como pesquisadora, agradeço pela oportunidade e confiança na realização da pesquisa. Como servidora, agradeço pelo incentivo para minha qualificação, pela possibilidade do afastamento para a conclusão da dissertação. Em especial, gratidão por compartilhar vivências e experiências com os colegas do Setor de Ensino, do Campus Restinga, nesses quase quatro anos. Obrigada, Camila Estrazulas, Carla Freitas, Caren Fontella, Cristiano Bernardes, Daniel Flach, Dayane Lopes, Felix Delling, Gabriel Castro, Gabriella Fraga, Geovana Prante, Gisele Fraga, Gizele Zanini, Igor Zibenberg, Janice de Souza, Josiane Godinho, Karina Sperb, Márcia Pedroso, Neudy Demichei, Nidiana Santos, Sula Nunes, Tanise Fernandes e Tiago Rech. Com vocês aprendi e aprendo todos os dias! Gracias, companheiros/as!

Por fim, minha gratidão e respeito pelas Pedagogas e Pedagogos Técnico-administrativos em Educação do IFRS, colegas da lida e da luta, por darem concretude a esta pesquisa, de forma tão generosa e engajada. Muito, muito, muito obrigada!

RESUMO

A presente dissertação decorre da pesquisa desenvolvida no Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Sul (PUCRS), na Linha de Pesquisa Teorias e Culturas em Educação. A pesquisa objetivou 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). Insere-se dentro da dialética materialista histórica enquanto postura e concepção de mundo e está sustentada no eixo epistemológico do que tem sido chamado de pesquisa qualitativa, considerando o seu caráter descritivo e interpretativo; o contexto no qual os dados foram obtidos; e a interação entre os sujeitos da pesquisa, sustentados por um amparo teórico metodológico que assegure a efetivação dos objetivos. Concretizou-se com a realização de estudos documentais e bibliográficos, da pesquisa diagnóstica e de grupos focais, para então produzir a análise de todo material coletado. Ao término da pesquisa, conclui-se que a grande parte das atividades desempenhadas pelas pedagogas/os TAEs são de cunho burocrático, tarefas, embora, haja ações pulverizadas que envolvam as dimensões do ensinar e aprender. Seja por falta da descrição clara das atribuições, por questões de gestão e até pelo modo como as/os profissionais assumem suas autorias e protagonismos, fica nítido que muitas/as pedagogas/os estão sendo subutilizadas/os. O trabalho da pedagoga e do pedagogo torna-se potente na medida que a instituição tem a compreensão sobre que tipo de educação quer ofertar e que cidadã e cidadão deseja formar.

Palavras-chave: Pedagogia. Pedagogas. Pedagogos. Técnico-administrativo em educação. Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

The present dissertation is based on the research developed in the Postgraduate Program in Education of the Pontifical Catholic University of Rio Grande Sul (PUCRS), in the Line of Research Theories and Cultures in Education. The objective of this research was to understand the construction of the pedagogical and pedagogical professionalization, which work as administrative technicians in education, based on their work experiences at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul (IFRS). It is inserted within the historical materialist dialectic as posture and conception of the world and is sustained in the epistemological axis of what has been called qualitative research, considering its descriptive and interpretative character; the context in which the data were obtained; and the interaction between the research subjects, supported by a theoretical methodological support that ensures the accomplishment of the objectives. It was accomplished with the accomplishment of documentary and bibliographical studies, of the diagnostic research and of focus groups, to produce the analysis of all collected material. At the end of the research, it is concluded that the great majority of activities performed by pedagogues / TAEs are bureaucratic, although, there are actions that involve the dimensions of teaching and learning. Whether it is for the lack of a clear description of the assignments, for management reasons or even for the way the professionals assume their authorship and protagonism, it is clear that many pedagogues are being underutilized. The work of the pedagogue and the pedagogue becomes potent insofar as the institution has the understanding about what type of education it wants to offer and what citizen and citizen wants to form.

Key words: Pedagogy. Pedagogues. Technical-administrative in education. Professional and Technological Education.

LISTA DE ORGANOGRAMAS

Organograma 1 - Estrutura administrativa do Campus Restinga do IFRS

Organograma 2 - Representação da estrutura organizacional dos órgãos executivos de um *campus*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação gráfica da distribuição dos *campi* nos grupos focais

Figura 2 - Mapa de distribuição dos *campi* e reitoria do IFRS

Figura 3 - Linha do tempo da história da Rede Federal de Educação Profissional

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrículas no IFRS por níveis e modalidades

Tabela 2 - Distribuição das/os pedagogas/os por *campi* e reitoria e locais de exercício

Tabela 3 - Formação acadêmica na pós-graduação

Tabela 4 - Experiências profissionais na área da Educação anteriores ao ingresso no IFRS

Tabela 5 - Número de participantes em colegiados e núcleos do IFRS

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de servidores/as no IFRS

Gráfico 2 - Número de Servidores/as TAEs do IFRS por níveis de classificação

Gráfico 3 - Faixa etária das/os pedagogas/os TAEs do IFRS

Gráfico 4 - Categoria administrativa da instituição que cursou Pedagogia

Gráfico 5 - Expansão da Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica -
Em unidades

Gráfico 6 - Ano de ingresso no IFRS

Gráfico 7 - Local de trabalho descrito pelas/os pedagogas/os

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Formação acadêmica - Curso de Pedagogia - Habilitações e ano de conclusão

Quadro 2 - Descrição das atividades desenvolvidas no trabalho cotidiano.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BG - Bento Gonçalves
CAGE - Comissão de Avaliação e Gestão de Ações de Ensino
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
CFE - Conselho Federal de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CP - Conselho Pleno
CPE – Comitê de Ética em Pesquisa
DGP - Diretoria de Gestão de Pessoas
EAFs - Escolas Agrotécnicas Federais
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ETAJ - Escola Técnica Alto Jacuí
FAPA - Faculdade Porto-Alegrense
FASUBRA - Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil
FIC - Formação Inicial Continuada
GF - Grupo Focal
IF - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFFar - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
IFMG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe
IFSUDMG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais
LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
NAAP - Núcleo de Assessoria e Avaliação Pedagógica
NAF - Núcleo de Ações Afirmativas
NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NEABI - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
NEPGS - Núcleos de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade

ONG - Organizações não Governamentais

PCCTAE - Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

PNQ - Plano Nacional de Qualificação

POA - Porto Alegre

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

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

PROEJA FIC - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Formação Inicial e Continuada com o Ensino Fundamental

PROEN - Pró-reitoria de Ensino

PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

SC - Santa Catarina

SIPESQ - Sistema de Pesquisa da PUCRS

SISTEC - Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

SUAP - Sistema Unificado de Administração Pública

TAE - Técnico-administrativo em Educação

UCS - Universidade de Caxias do Sul

UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso

UFPEL - Universidade Federal de Pelotas

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

ULBRA - Universidade Luterana do Brasil

UNDEs - Unidades Descentralizadas de Ensino

UNICRUZ - Universidade de Cruz Alta

UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UPF - Universidade de Passo Fundo

URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

USAID - United States Agency for International Development

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
1 CONTEXTO DA PESQUISA E SEUS CAMINHOS.....	20
1.1 Trajetória formadora, justificativa e questões norteadoras.....	20
1.2 O que dizem as pesquisas sobre a temática.....	27
1.3 Caminhos metodológicos.....	35
1.4 O contexto da pesquisa e seus participantes.....	40
1.4.1 O IFRS como <i>locus</i> investigativo.....	40
1.4.2 Pedagogas e Pedagogos Técnico-administrativos em Educação: sujeitos da pesquisa...47	
1.4.3 Pesquisa diagnóstica: perfil das/os pedagogos/as TAEs no IFRS.....	50
2 PEDAGOGIA, PEDAGOGAS E PEDAGOGOS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E TECNOLÓGICA.....	54
2.1 Panorama histórico da Educação Profissional no Brasil e do/a Trabalhador/a Técnico-Administrativo em Educação.....	54
2.2 A constituição das pedagogas e pedagogos: um olhar para o Curso de Pedagogia....	66
2.3 O Trabalho da Pedagoga e do Pedagogo não Docente na Educação Profissional.....	74
3 O TRABALHO DAS PEDAGOGAS E PEDAGOGOS TÉCNICO- ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO NO IFRS.....	80
3.1 Escolha pelo concurso, o ingresso e expectativas do trabalho.....	80
3.2 Experiências do ser pedagoga/o anteriores ao IFRS.....	83
3.3 Desafios de se constituir pedagoga/o técnico-administrativo em educação no IFRS..	86
3.4 As experiências profissionais das pedagogas/os técnico-administrativos em educação no IFRS.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	106
APÊNDICE A - Pesquisa Diagnóstica.....	113
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	119

APÊNDICE C - Carta de Apresentação.....122

ANEXO A - Carta de Conhecimento e Autorização da Instituição.....124

APRESENTAÇÃO

A presente dissertação é o produto final da pesquisa realizada entre 2016 e 2018, no Programa de Pós-graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), sob orientação da Professora Doutora Edla Eggert. A pesquisa intencionou compreender a construção da profissionalização das pedagogas e pedagogos, que atuam como técnico-administrativos em educação, tendo por base suas experiências de trabalho no IFRS. Para isso, buscou-se compreender como a Pedagogia e seus profissionais se constituem como campo teórico e prático na Educação Profissional e Tecnológica, especialmente no IFRS, por meio de análise documental e bibliográfica; identificar as experiências profissionais de pedagogas e pedagogos que atuam como técnico-administrativos em educação no IFRS e analisar as experiências profissionais das pedagogas e pedagogos para visibilizar os saberes e fazeres que contribuam nas suas atuações cotidianas e conseqüentemente na consolidação do trabalho como técnico-administrativos em educação no IFRS.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul é uma autarquia federal, que oferta Educação Profissional Técnica e Tecnológica, criada em 2008, pelo Governo Lula. Atualmente, está localizado em dezesseis municípios do RS, com dezessete *campi* compromissados em ofertar educação pública e de qualidade, tanto na educação básica, como no nível superior, com o comprometimento de colaborar com o desenvolvimento local e regional dos territórios nas quais estão localizados. As pedagogas e pedagogos, sujeitos desta pesquisa, integram a categoria de técnico-administrativos em educação, que, juntamente com as/os docentes, compõem o coletivo de servidoras/es efetivos do IFRS, dando concretude à instituição junto às/os estudantes.

A dissertação está estruturada em 3 (três) capítulos, assim definidos:

No primeiro capítulo, denominado de “Contexto da pesquisa e seus caminhos”, narro as experiências de formação acadêmica e profissional que constituíram a pesquisadora e as justificativas para a realização da pesquisa. Na sequência, apresento o estado de conhecimento elaborado por mim, com base em teses, dissertações e artigos, os quais contribuíram para a aproximação e delimitação da temática. São apresentados os caminhos metodológicos que guiaram a realização da pesquisa, contextualizando o *lócus* e os sujeitos que integram a investigação. Por último, compartilho e diálogo com alguns dados coletados por meio da realização da pesquisa diagnóstica.

“Pedagogia, Pedagogas e Pedagogos e a Educação Profissional Técnica e Tecnológica” é o segundo capítulo da dissertação, no qual exponho a História da Educação

Profissional da Rede Federal e o exercício de localizar, ao longo desses mais de cem anos, como se efetiva o trabalho exercido por pessoas não docentes nessas instituições. Após, problematizo a formação inicial das pedagogas e pedagogos, analisando a história do Curso de Pedagogia, através de uma análise normativa e curricular, para compreender como ocorreu a construção do papel da Pedagogia e de suas/seus profissionais. Trato ainda de dialogar com algumas autoras e autores sobre a tarefa desempenhada por pedagogas e pedagogos não docentes na Educação Profissional.

No terceiro capítulo, intitulado de “O trabalho das Pedagogas e Pedagogos Técnico-administrativos em Educação no IFRS”, são aproximados os objetivos da pesquisa aos dados gerados na empiria, por meio da realização da pesquisa diagnóstica e grupos focais. As análises dos dados estão organizadas nas categorias: escolha do concurso, ingresso e expectativas do trabalho; experiências do ser pedagoga/o anteriores ao IFRS; os desafios de se constituir pedagoga/o TAE; e as experiências profissionais como técnico-administrativos em educação no IFRS. Por fim, as considerações finais encerram esta dissertação.

1 CONTEXTO DA PESQUISA E SEUS CAMINHOS

O primeiro capítulo intenciona expor o percurso formativo e profissional da pesquisadora, apontando os elementos que justificam a presente pesquisa, bem como as questões suleadoras¹. Após, são apresentadas, por meio do estado de conhecimento, as pesquisas e artigos desenvolvidos sobre a temática, e na sequência, relato como ocorreram os caminhos metodológicos para a efetivação da investigação em que procuro contextualizar a pesquisa com um breve histórico e características do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, local de realização da investigação. Por fim, identifico quem são as/os participantes da pesquisa e apresento alguns dados extraídos a partir da pesquisa diagnóstica.

1.1 Trajetória formadora, Justificativa e Questões Suleadoras

Ao pensar em minha formação, observo que fui aluna da escola pública, da Educação Infantil à Universidade, construí-me como mulher, cidadã e profissional também nesses espaços, que foram se transformando ao longo dos anos. Foi ainda no Ensino Fundamental que escolhi ser professora, mais especificamente de crianças. A partir desse desejo comecei meu itinerário formativo no Curso Normal, no Instituto Estadual de Educação Osvaldo Aranha, em Alegrete, minha cidade natal, nos anos de 1997 até 2001.

No Curso Normal me apaixonei pelos processos que envolvem o aprender e o ensinar. A cada dia fui me construindo como professora e certa, mesmo mergulhada nas incertezas da adolescência, do que queria para meu presente e futuro. Foram cinco anos, muitas professoras e professores, tantas aprendizagens e descobertas! Durante esses anos, aprendi, por meio dos enlaces teóricos e práticos, que a ação educativa deve ser tratada com responsabilidade e profissionalismo, pois somos desafiadas a formar pessoas, especialmente no nosso contato com as crianças, especificidade de formação do Curso Normal.

Como aluna, tive a oportunidade ímpar de participar de um momento histórico dentro da educação do Estado do Rio Grande do Sul: a Constituinte Escolar, implantada durante o governo de Olívio Dutra entre os anos de 1999 a 2002. Esse movimento deu voz às comunidades escolares, permitindo, através do diálogo, da reflexão, da análise histórica a

¹ Paulo Freire usava o termo “sulear” para contrapor o discurso de que o norte é o primeiro mundo, que devemos ser “norteados” pelo seu conhecimento, cultura, economia e política. É um exercício de olhar para as relações ideológicas ocultadas na linguagem, mas que refletem e exigem uma postura de enfrentamento e autonomia do hemisfério sul. (FREIRE, 1992)

avaliação da escola que tínhamos e expressar o projeto de escola que queríamos. Infelizmente, essas diretrizes não conseguiram avançar como política de Estado, mas muitos princípios ecoam ainda hoje em nossas escolas públicas.

No último ano do curso, em 2001, paralelo ao cumprimento do estágio obrigatório curricular, fui convidada a trabalhar como Auxiliar da Educação Infantil, na Escola Vida, instituição privada do Alegrete. Já no ano seguinte, na mesma escola, assumi a docência numa 3ª série e por dois anos fui referência da turma. Muito do que sei hoje sobre a construção do conhecimento, em suas diferentes áreas, o trabalho interdisciplinar por meio de complexos temáticos e a avaliação como instrumento pedagógico, diagnóstico, processual e qualitativo, aprendi na Escola Vida.

Em 2003, passei a cursar Pedagogia, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Unidade Alegrete². Universidade forjada no engajamento dos movimentos sociais, fruto de um amplo processo dialógico entre a sociedade gaúcha, pautada pelo Orçamento Participativo. Mais uma vez, tive a oportunidade de participar ativamente desse processo, como o da Constituinte Escolar, que de certa forma, entrelaçaram-se. A mobilização em Alegrete em defesa da universidade e a luta para tê-la em nosso município iniciou quando eu ainda era “*normalista*”. Nosso primeiro movimento foi a tentativa de transformar o Curso Normal em Curso Superior, uma vez que a LDBN 9.394/96, na sua gênese, não reconhecia os cursos de nível médio como possibilidade de formação de professores/as para atuarem na Educação Básica³.

Na universidade pude ampliar meus horizontes sobre Educação, entendê-la dentro do contexto histórico, econômico, social e cultural mais amplo. Cursar Pedagogia foi bastante desafiador e complexo, uma vez que durante os oitos semestres do curso eu trabalhava 40 horas semanais, em duas escolas, como docente. Mas, ao mesmo tempo, foi um processo em que me reportava às práticas do trabalho já vivenciado e dos processos formativos na graduação.

Durante os quatro anos que estive na UERGS, fui testemunha do desmonte a qual passou, com as trocas de governos. Infelizmente, o governo popular e democrático (1998 a 2002), responsável pelo surgimento da UERGS, equivocou-se ao não consolidar estratégias

²A Uergs foi criada em 2001 e está organizada sob a forma multicampi, instituída e mantida pelo poder público estadual e vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia. Sua reitoria localiza-se em Porto Alegre e está estrategicamente localizada, em 24 municípios gaúchos, ofertando cursos de bacharelado, licenciatura e tecnólogo, nas áreas das Ciências Humanas, da Vida e do Meio Ambiente, das Exatas e Engenharias. Disponível em: <http://www.uergs.edu.br/apresentacao>.

³A Lei 12.014, de 06 de agosto de 2009, deu nova redação ao artigo 61 da LDBN, admitindo, no seu inciso I, a habilitação de professores em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio.

que pudessem promover os mecanismos necessários à sedimentação da universidade, principalmente, no que tange a sua autonomia. Segundo Sitó, “ao não ser aproveitada a conjuntura favorável para o processo de consolidação desses procedimentos, abriram-se as condições objetivas para o refluxo, para a guinada em termo de rumos, sob os avassaladores ventos do neoliberalismo” (2015, p.13). Vivenciamos, na qualidade de estudantes de Pedagogia, problemas relacionados à falta de docentes, estruturas físicas básicas, como espaços adequados para biblioteca, laboratórios, salas de aula, banheiros. E, somente após 14 anos desde sua criação, a Unidade Alegrete, ou seja, em 2015, conseguiu inaugurar sua sede própria.

Como o ingresso na universidade deu-se antes da Resolução do CNE/CP n.º 01/2006 (BRASIL, 2006), minha licenciatura é específica para a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com criança, jovens e adultos. Com o intuito de ampliar as possibilidades do exercício da profissão e os conhecimentos referentes a essas demandas, realizei o primeiro curso de Especialização em “Educação Infantil e Anos Iniciais”, pela Portal Faculdades. Na sequência, tive a oportunidade de iniciar o Curso de Especialização em Gestão Escolar, do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, promovido pelo Ministério da Educação, na modalidade a distância, através da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Paralelo ao meu processo formativo iniciei minha trajetória profissional. Por mais de dez anos atuei como professora concursada na Rede Pública Estadual do RS e na Rede Pública Municipal de Alegrete. Nesses espaços exerci a docência como professora do ciclo de alfabetização, atuei como Coordenadora Pedagógica da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Alegrete, no NAAP - Núcleo de Assessoria e Avaliação Pedagógica.

A aproximação com a Rede Federal de Educação Profissional deu-se em 2009, quando, pertencente à EJA na Rede Estadual, participei do Curso de Formação de Docentes e Gestores do PROEJA⁴, promovido pelo IFFarroupilha - *Campus* Alegrete. Logo em seguida, atuando na Secretaria Municipal de Educação de Alegrete acompanhei a implementação do PROEJA FIC⁵, consolidado por meio de um convênio realizado entre o Instituto Federal Farroupilha - *Campus* Alegrete e a Prefeitura do Alegrete. O programa consistia em ofertar o ensino fundamental - na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em escolas

⁴ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

⁵ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Formação Inicial e Continuada com o Ensino Fundamental (PROEJA FIC).

municipais, à noite, e a educação profissional no IFFar. Juntamente com as professoras e professores da EJA do município do Alegrete, frequentei o Curso de Formação Continuada em Educação Profissional Integrada à Educação Básica, modalidade EJA, na Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental - PROEJA FIC. Foi um período muito fértil, de muitas aprendizagens e descobertas. Essa ligação com o IFFar possibilitou-me conhecer, ainda que superficialmente, a organização dos Institutos Federais, bem como perceber que havia uma possibilidade de atuação para a profissional pedagoga, mesmo sem mestrado ou doutorado, como técnica-administrativa em educação. Foi então que desejei, pela primeira vez, fazer parte desse contexto. Desejo este que ficou latente por alguns anos. E foi depois de pelo menos uns cinco anos, em 2014, que decidi dedicar-me aos estudos e prestar concursos públicos federais para o cargo de Pedagoga (Técnico-administrativo em Educação⁶), sendo aprovada nos concursos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Há que se destacar que com a criação dos institutos federais e o novo olhar para a Educação Superior em nosso país, com os governos de Lula e Dilma, 2013 e 2014 foram anos generosos em concursos, na busca da consolidação das políticas públicas nessa área. Embora ciente que ao fazer esta escolha estava abdicando da docência, animava-me a possibilidade de ser servidora federal - como pedagoga - na qual sabia-se da valorização dos trabalhadores e trabalhadoras por meio do plano de carreira, além das condições de trabalho que eram muito diferenciadas das redes municipal e estadual, as quais na qual pude vivenciar.

Em agosto de 2014, fui nomeada na UFRGS, *Campus* Litoral Norte, em Tramandaí. Permaneci cerca de sessenta dias e pude presenciar todo o processo de organização do novo *campus*, porém assim que as aulas iniciaram, saiu minha nomeação para o IFRS – *Campus* Restinga, para o mesmo cargo. Nesse momento, tive que decidir se permanecia na UFRGS ou ia para o IFRS. Tentando achar argumentos para minha escolha, resolvi visitar o *campus* Restinga. Pude conhecer grande parte da história da instituição, os compromissos assumidos com a comunidade e, principalmente, a função educacional, social e cultural que o *campus* tinha naquele espaço. Não tive dúvidas, minha escolha seria pelo IFRS. Foi então que, por meio do processo de vacância, tornei-me pedagoga técnica-administrativa em educação no IFRS, sendo designada ao *campus* Restinga, conforme previa o edital do concurso. A posse ocorreu no dia 06 de outubro de 2014, na reitoria do Instituto, em Bento Gonçalves. A partir

⁶ Cargos que integram o quadro de pessoal das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação.

desse momento, iniciou um novo marco na minha história pessoal e profissional, com novas exigências epistemológicas, novas relações, além do desafio de residir em Porto Alegre.

Os primeiros meses foram de angústias, dúvidas e de muitos questionamentos sobre o papel da pedagoga na instituição. Outro sentimento que esteve presente foi de insegurança, uma vez que eu estava vivenciando uma nova experiência, completamente desconhecida, na qual eu sabia muito pouco. Mesmo que eu tentasse evocar alguns conhecimentos, seria inútil. Faltavam-me conhecimentos básicos sobre a educação profissional, sobre juventudes, ensino médio, educação superior. As bases teóricas que constituíram minha formação e atuação como pedagoga estavam relacionadas à docência dos anos iniciais do ensino fundamental, à infância. Hoje, passados três anos e ao narrar essa trajetória, percebo que passei por uma forte crise de identidade profissional, pois sabia o que eu não era. Eu já não era professora, e pouco sabia sobre as bases legais da etapa da educação na qual passei a atuar. A forma de organização da instituição era muito diferente de todos os outros espaços profissionais nos quais experienciei meu trabalho. Não havia e não há no IFRS um documento que descreva como ocorre a atuação desse cargo, quais suas responsabilidades. Muitos eram os questionamentos: Afinal, o que faz uma pedagoga? Onde e como atuar? É um trabalho realizado diretamente com os/as professores/as? Com os/as estudantes? De que forma e em que espaços é efetivado o trabalho? A coordenação pedagógica, é nos mesmos moldes que já existe na educação básica?

Muito lentamente, já que o tempo é “um dos deuses mais lindos”⁷, fui conhecendo e reconhecendo a instituição e, a partir daí, compreendendo, no entrelaçamento da teoria e prática, como se constitui o cotidiano de uma escola que oferta a educação profissional técnica - integrada, subsequente e concomitante ao ensino médio e educação profissional tecnológica de graduação. Nesse sentido preciso destacar a importância do trabalho coletivo, da sensibilidade e paciência que os/as colegas tiveram comigo ao apresentarem a instituição, seus processos, suas normativas e, especialmente, a constituição política e pedagógica de quem dá vida ao *campus* Restinga. Por outro lado, a pessoalização dos processos foi quase que inevitável, uma vez que não existem documentos que orientem o fazer profissional das pedagogas e pedagogos. Várias vezes ouvi relatos, comparações da atuação da pedagoga que me antecedeu no *campus*.

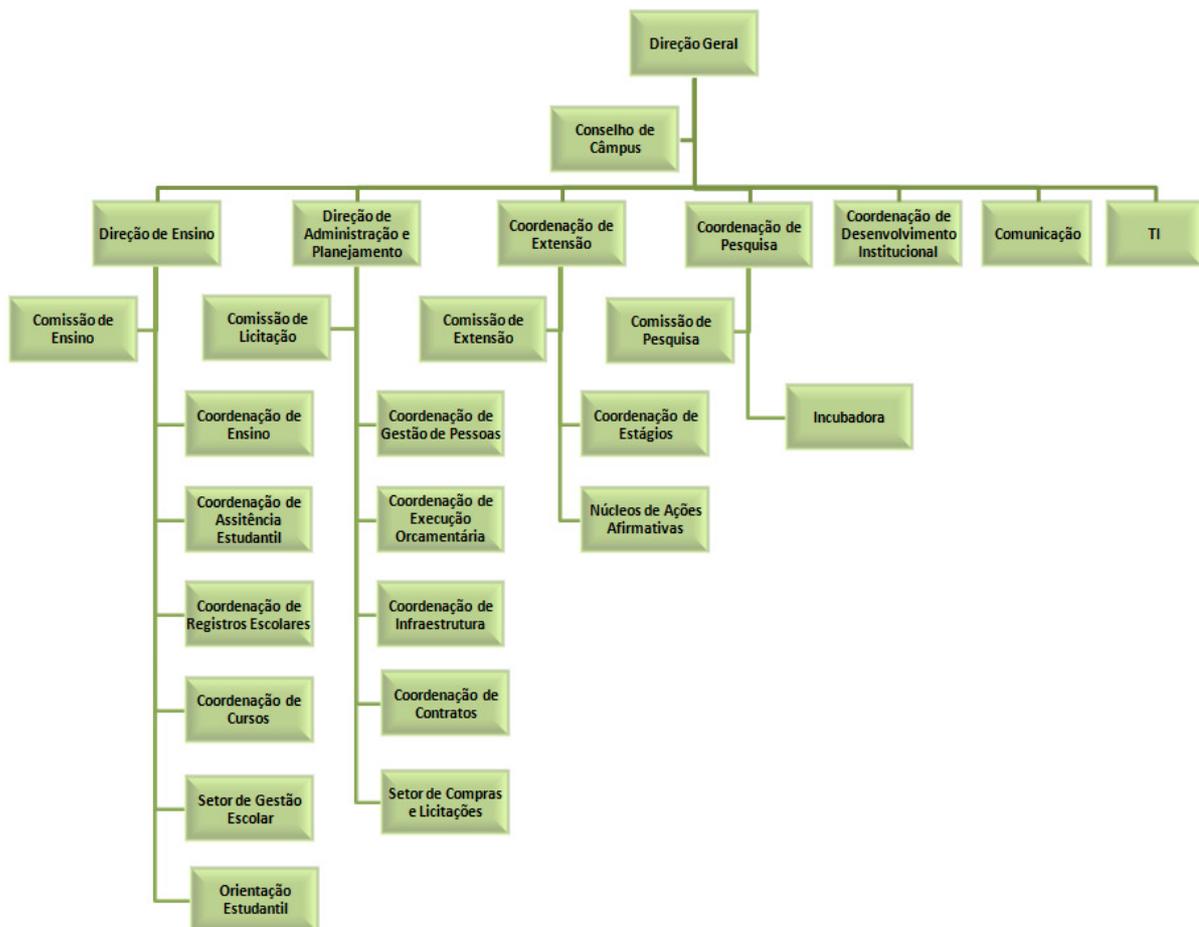
Desde minha chegada à Restinga, exerço o cargo de pedagoga na Diretoria de Ensino, que está composta pela Biblioteca, Coordenação de Assistência Estudantil, Coordenação dos

⁷ Trecho da música de Caetano Veloso, *Oração ao Tempo*, 1979.

Registros Escolares, Gestão Escolar e Orientação Educacional. As coordenações dos cursos também estão diretamente ligadas a essa diretoria. Vejam que essa organização por si só já é um desafio, visto que minhas experiências anteriores foram muito marcadas pela solidão pedagógica. É a primeira vez que desempenho atividades numa instituição educacional compondo uma equipe multidisciplinar, constituída por: assistente social, assistentes administrativos, assistentes de alunos, intérpretes de libras, pedagogas, psicóloga e técnicos em assuntos educacionais. No *campus*, somos duas pedagogas, uma que atua na Assistência Estudantil e eu na Gestão Escolar.

O organograma do Campus Restinga esboça bem a complexidade da sua organização e tamanha diferença de uma escola de educação básica, por exemplo:

Organograma 1 - Estrutura administrativa do Campus Restinga do IFRS



Fonte: Organograma disponibilizado pela direção geral do Campus Restinga.

Desde minha trajetória formativa no Alegrete, desejei dar prosseguimento aos estudos, através da pós-graduação *stricto sensu*. Questões profissionais, geográficas e econômicas não permitiram, mas ao residir na capital, busquei formas de dar concretude a esse desejo. Em

2016 ingressei no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS e com ele carregava uma certeza: o desejo de pesquisar sobre a atuação das pedagogas e pedagogos não docentes, em especial, do IFRS.

Além das minhas experiências, dois momentos foram definidores para a delimitação da pesquisa:

1º momento - No I Encontro das Equipes Pedagógicas do IFRS, promovido pela PROEN - Pró-reitoria de Ensino, em novembro de 2015. Como se pode observar pela numeração do evento, desde a criação do instituto, em 2008, demorou mais de seis anos para o IFRS promover, institucionalmente, um espaço de congregação e formação das equipes multidisciplinares⁸ que atuam nos setores pedagógicos do Instituto. Foi nesse espaço que pude, pela primeira vez, dialogar com os/as pedagogos/as de outros *campi*. No entanto, foram conversas superficiais, uma vez que o evento ocorreu num único dia e a metodologia provocou a integração entre os/as diversos/as profissionais. Durante o dia, a cada momento propício, seja nos intervalos, na hora do almoço, nos aproximávamos para compartilhar vivências.

2º momento - Na capacitação para elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), realizada pela PROEN - Pró-reitoria de Ensino, em junho de 2016. Para esse evento, foram convocados/as a estar na Reitoria uma pedagoga ou pedagogo por *campi*. Mais do que um espaço para uma capacitação específica, o encontro teve uma simbologia, uma vez que promoveu, pela primeira vez na instituição, o encontro das pedagogas e pedagogos não docentes. O evento foi marcado pelo compartilhamento de sentimentos, angústias, frustrações. Confesso que o momento parecia ter virado muro das lamentações, mas de certa forma não podia ser diferente, pois era a oportunidade de cada um/a se fazer *escuta-dor*. Surgiram diversas falas relacionadas à ocupação dos espaços, legitimação do trabalho, necessidade de formação continuada e, mais intensamente, falas relacionadas ao papel e identidade da pedagoga e pedagogo dentro de uma instituição profissional e tecnológica. Logo, tive identificação com muitas situações e sentimentos compartilhados naquele espaço. Penso que aquele dia foi um marco para todas e todos e colaborou para que nos organizássemos e criássemos algumas estratégias para mantermos a comunicação. Um ato simples, mas significativo, foi a criação de um grupo no WhatsApp, permitindo o compartilhamento de eventos, textos, notícias, sentimentos. Outra ferramenta que temos utilizado é o e-mail

⁸ Na maioria dos *campi*, as equipes multidisciplinares são constituídas pelos seguintes profissionais: assistente de aluno, assistente social, auxiliar administrativo, intérprete de libras, pedagogo, psicólogo, técnico em assuntos educacionais.

institucional, algo tão simples, mas que não era potencializado entre as pedagogas e pedagogos de diversos *campi* até esse dia.

Nesse sentido, compreendo que o ingresso no mestrado, aliado ao momento ímpar profissional o qual vivencio, imbrica-se ao propor a pesquisa, pois a motivação para a realização da presente investigação está intrinsecamente relacionada à minha história de vida e profissional e aos desafios encontrados cotidianamente no exercício da profissão. A intencionalidade da pesquisa vai ao encontro da compreensão de Minayo sobre o significado de pesquisar, pois “embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (2013a, p. 16). Assim, a pesquisa teve como pergunta norteadora:

Como ocorre o processo de profissionalização de pedagogas e pedagogos que atuam como técnico-administrativos em educação no IFRS?

Diante da pergunta chave, outras questões orientaram a referida pesquisa:

- Qual o lugar da Pedagogia e de seus profissionais na Educação Profissional e Tecnológica, especialmente no IFRS?
- Quais são as especificidades do trabalho da/o profissional de Pedagogia, que possui vínculo institucional como técnico-administrativo em educação no IFRS?
- De que forma as experiências profissionais das pedagogas e pedagogos mesclam e modificam a normatização do prescrito no cargo, dando visibilidade e consolidando o trabalho pedagógico no IFRS?

1.2 O que dizem as pesquisas sobre a temática

A produção do estado do conhecimento é um momento ímpar do/a pesquisador/a, uma vez que este/a sai da sua solidão investigativa e debruça-se, com seu olhar explorador, nas produções científicas relacionadas à temática que está sendo pesquisada. Essa etapa é de suma importância, na medida que provoca no/a pesquisador/a a ruptura de pré-conceitos existentes antes de realizar o estudo (MOROSINI, 2015). E, em boa medida, nos emoldura na humildade necessária de mostrar que existem pessoas que já pensaram coisas sobre o tema. A crença de que “só eu sei sobre o tema” nos mostra a outra face: a necessária noção de tomarmos distância daquilo que queremos estudar, com mais cautela.

A elaboração do estado de conhecimento constituiu-se num momento pedagógico de muitas aprendizagens, com um alcance maior que sua intencionalidade por si só. Serviu para minha aproximação ao/s campo/s científicos, possibilitando, a partir das pesquisas e leituras,

uma (re)apropriação de conceitos, métodos, compreendendo as etapas da tecitura de uma dissertação ou tese.

Conforme Morosini (2015) e Morosini; Fernandes (2014) a construção do estado de conhecimento passa por três etapas: consulta bibliográfica, utilizando-se de algumas palavras-chave relacionadas ao tema da investigação, para a constituição do *corpus* de pesquisa; leitura flutuante para construção da bibliografia anotada, organizada a partir da sua referência bibliográfica completa e seu resumo; e construção de categorias que se denomina bibliografia categorizada.

Nesse sentido, a seleção do *corpus* que constitui o estado de conhecimento, tem a intencionalidade de conhecer o debate já acumulado no Brasil sobre a temática pesquisada. Fez-se necessário um recorte temporal, delimitado pelos últimos dez anos, entre 2006 e 2016. Nesses últimos dez anos, há dois marcos legais que estão diretamente relacionados à investigação: a Resolução do CNE/CP n.º 01/2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia; e a Lei n.º 11.892/2008, que constitui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

As pesquisas ocorreram nos principais repositórios de teses e dissertações do Brasil: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram utilizadas as seguintes palavras combinadas entre si e separadamente: pedagogia, pedagogo/a não docente, técnico administrativo em educação, educação profissional, instituto federal e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS. A partir desse momento, foram separadas seis teses, e dezesseis dissertações. Com a realização da leitura flutuante, a partir dos resumos, o *corpus* definitivo reduziu-se a uma tese e quatro dissertações.

Observei nessa etapa da construção do estado do conhecimento que a maioria das pesquisas relacionadas à Pedagogia e aos/as pedagogos/as fazem referência à docência e a formação de professores/as. Da mesma forma, encontram-se trabalhos relacionados à educação profissional e aos institutos federais, que versam, na sua maioria, sobre docência, currículo, ensino médio. Também verifiquei que muitos temas ainda estão silenciados dentro da comunidade acadêmica, em especial a atuação do/a pedagogo/a não docente e dos/as técnico-administrativos em educação que trabalham em Instituições Federais de Ensino. Das poucas pesquisas que foram encontradas sobre esses/as trabalhadores/as, grande parte está voltada à área da administração e saúde.

Foram localizadas e analisadas quatro dissertações e uma tese que tiveram como temática central a atuação dos/as pedagogos/as técnico-administrativos em educação, em instituições de ensino.

Pode-se observar que as pesquisas foram realizadas em quase sua totalidade após a criação dos Institutos Federais no ano de 2008, sendo que das cinco produções, quatro tem como campo empírico os IFs: Taise Tadielo Cezar (2014), Naíma Paula Salgado Chaves (2009), Claudia de Medeiros Lima (2015) e Lenise Vieira de Souza Montandon (2011). Vale destacar que a dissertação de Montandon (2011) tratou da atuação das pedagogas no período de transição da instituição, quando da transformação de CEFET para um *campus* do IFMG. Já a pesquisa de Maria José Camelo Maciel (2010) tem como campo uma escola profissionalizante que foi denominada de Departamento Regional do Ceará, para preservar sua identidade.

As cinco pesquisadoras são licenciadas em Pedagogia e quatro desempenham o cargo de Pedagogas dentro das instituições que serviram de campo para as investigações: Cezar (2014), Lima (2015), Montandon (2011) e Maciel (2010); Chaves (2009) ocupa o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais e é graduada em Pedagogia. Nesse sentido, sendo as pedagogas sujeitos dos campos pesquisados, reside um desafio a mais na pesquisa que é lembrado por Lima (2015, p. 17):

Escrever sobre identidades profissionais de pedagogas em exercício não docente consubstancia-se em um grande desafio para mim. Primeiro, porque sou uma delas e não é fácil falar do lugar onde se está, principalmente, quando preciso me afastar em muitos momentos para não direcionar o olhar, a pesquisa.

Cezar (2014) procurou analisar como se dá a construção da historicidade do trabalho das pedagogas TAEs, pela ótica do materialismo histórico e dialético. Chaves (2009) abordou a atuação de pedagogas em cursos superiores ofertados no Instituto Federal ora pesquisado, buscando compreender como se dá o processo educativo e profissional de pedagogas, revelando as aproximações e distanciamentos no cotidiano das relações. Lima (2015) buscou identificar (re)construção das identidades profissionais das pedagogas, levando em consideração as trajetórias formativas (acadêmicas e profissionais) e a inter-relação das realidades objetiva e subjetiva, com base nos estudos sobre identidade de Dubar e Hall. Maciel (2010) desejou compreender de que forma as concepções da pedagogia do trabalho e do trabalho da pedagogia consolidam-se na educação profissional e como se materializam na prática profissional das pedagogas, a partir da base epistemológica do materialismo histórico. Montandon (2011) objetivou identificar as atividades e os saberes evocados, criados e recriados pelas pedagogas no processo de implementação do IFMG - *Campus* Ouro Preto, sob

as referências teórico-metodológicas da ergologia com base nos estudos de Schwartz e Durive.

As cinco produções dialogam entre si, uma vez que buscam reconhecer o trabalho realizado por pedagogas e pedagogos em instituições que ofertam a educação técnica e tecnológica, a partir de diferentes bases teóricas e metodológicas. Todas as produções optaram por realizar pesquisas qualitativas, iniciando com pesquisas bibliográficas e análises documentais, sendo que as pesquisas empíricas se deram, em parte, de formas diferenciadas. Quatro pesquisadoras, Cezar (2014), Chaves (2009), Lima (2015) e Montandon (2011), utilizaram entrevistas individuais semi-estruturadas. Cezar (2014) foi além, propôs, ainda, um grupo de interlocução, com o intuito de:

(...) promover a efetivação do diálogo coletivo, interação entre os sujeitos da pesquisa, possibilitando a apresentação prévia dos resultados construídos até o momento, provocando, ainda, a ampliação de problematizações e discussões sobre o movimento de reflexão e construção teórica sobre a constituição da historicidade do trabalho das pedagogas. (CEZAR, 2014, p. 64)

Cezar (2014) e Montandon (2011) tiveram como sujeitos da pesquisa pedagogas que desempenham o cargo de técnico-administrativo em educação, sendo que a pesquisa de Cezar envolveu quinze pedagogas de diferentes *campi* do IFFar e Montandon sete pedagogas do IFMG - *Campus* Ouro Preto. Lima (2015) teve como atores e atrizes da sua pesquisa quatro pedagogas, dezesseis estudantes, cinco professores/as, três técnico-administrativos em educação e três gestores/as que atuam diretamente nos cursos profissionalizantes integrados ao ensino médio no IFS *Campus* Aracaju.

Maciel (2010) realizou uma pesquisa-formação com cinco pedagogas não docentes que trabalham na escola profissionalizante ora pesquisada. Efetivou sua investigação por meio de grupos focais, com a realização de seminários que problematizaram as temáticas centrais da pesquisa e, num segundo momento, a técnica da história de vida, por meio de entrevistas abertas prolongadas, sendo que todas as etapas foram registradas pelo método de videogravação.

A história de vida, neste sentido, permitiu captar o que acontece na intersecção do individual com o social, assim como identificar os elementos do presente que se fundam em evocações passadas. Pode-se dizer, assim, que a vida olhada de forma retrospectiva faculta uma visão total de seu conjunto, e que é o tempo presente que torna possível uma compreensão mais aprofundada do momento passado. (MACIEL, 2010, p. 37)

Metodologicamente, a pesquisa de Chaves (2009) aproxima-se com a de Maciel (2010), já que Chaves, além das observações assistemáticas e entrevistas semiestruturadas, também criou espaços formativos e colaborativos entre a pedagoga pesquisadora, oito

professores/as e três coordenadores/as de cursos tecnológicos de nível superior, para a construção de um projeto integrador, caracterizando-se as duas pesquisas como pesquisa-ação.

As quatro dissertações e a tese analisadas interligam-se ao anunciarem que, por mais que as pedagogas trabalhem, juntamente com os demais profissionais de cada instituição, na construção de uma escola pública e de qualidade, ainda há uma invisibilidade na atuação dessas profissionais, com diferentes interpretações e percepções do que significa ser pedagoga não docente numa escola que oferta educação profissional.

É interessante atentar para o fato de que na análise geral destes discursos, que ao discursar sobre as atividades que já realizaram e realizam atualmente na instituição é ressaltada a existência de uma demanda excessiva de trabalho, de tarefas, de problemas no cotidiano escolar, sendo revelado pelos discursos o sentimento de que o “trabalho não aparece”. (CEZAR, 2014, p. 139)

Lima ainda problematiza que “há evidências de restrição da atuação delas [pedagogas] em cargos de gestão dentro da Escola” (2015, p. 204), sem falar na disputa de poder entre as categorias, sendo que existe uma supremacia da categoria docente a de técnico-administrativa em educação.

Chaves (2009) pontua na sua pesquisa que os docentes sentem um certo distanciamento da pedagoga “quando assume a função de regular, controlar e teorizar na resolução de problemas. Veem o pedagogo como profissional da teoria, porque encontram só em reuniões para discutirem textos ou assistir palestras” (CHAVES, 2009, p. 130).

Outro ponto unânime entre as produções é com relação à fragilidade dos processos de formação das pedagogas nos cursos de licenciatura, que muitas vezes possuem uma estrutura curricular voltada para a docência.

Com relação aos estudos sobre gênero, embora todas as pesquisadoras sejam pedagogas e tenham nas suas pesquisas o protagonismo de mulheres pedagogas nos campos empíricos, pode-se observar que das cinco produções analisadas para a construção do estado do conhecimento, apenas duas mencionam essa temática em seus escritos: Taise Tadielo Cezar (2014) e Claudia de Medeiros Lima (2015).

Cezar (2014) aponta, brevemente, em sua dissertação as relações de gênero, ao deparar-se com a narrativa de uma das pesquisadas, que relata que o seu desejo era de ser professora, casar com vinte e um anos, seguir residindo no interior e trabalhar na escolinha. Para problematizar essa situação, a pesquisadora propôs uma breve reflexão sobre o ser mulher numa sociedade capitalista, dividida em classes, “no qual as pedagogas, mulheres, sofrem com este imaginário preconceituoso e desrespeitoso sobre a profissão, imaginário este

que se explica pela própria origem histórica do ingresso das mulheres no universo da educação institucionalizada, na docência” (CEZAR, 2004, p. 118).

Lima (2015) anuncia que a temática sobre gênero não aparece de forma direta na fala das pedagogas entrevistadas, no entanto, a pesquisadora relata, sendo uma servidora da instituição, que existe no espaço de trabalho uma cultura masculinizada da educação profissional, bem como o destaque para as áreas técnicas, historicamente, associadas ao masculino, além dos cargos dentro da escola serem ocupados majoritariamente por homens. Há que se destacar que ao entrevistar os estudantes com o intuito de construir um perfil identitário das pedagogas, estes revelaram que

(...) as identidades profissionais das pedagogas não docentes se (re)constroem a partir da assunção do papel, quase materno, de “cuidadora”. Ora uma Escola de tradição masculinizada, de conflitos relacionais intensos, tem na figura da pedagoga, uma profissão reconhecidamente “feminina”, uma possível “mãe” que defende, acolhe e auxilia os estudantes, que parecem se assemelhar a seus “filhos”. (LIMA, 2015, p. 178)

No entanto, não há nesses trabalhos uma reflexão mais profunda sobre o ingresso das mulheres no mundo do trabalho, por meio do magistério, caracterizando-se, a partir de então, como uma profissão feminina, embora, historicamente, a educação tenha sido pensada e exercida por homens.

Foram localizados cinco artigos a partir dos mesmos critérios e descritores utilizados na identificação das teses e dissertações. Um fato importante e comum a todos os artigos é o lugar de fala dos autores e autoras, pois atuam como técnico-administrativos em educação em Institutos Federais.

Gonçalves, Abensur, Queiroz (2009) abordam em seu artigo a atuação dos Especialistas em Educação na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. Segundo elas/es, o papel de especialista é desempenhado pelos profissionais que ocupam os cargos de pedagogo e técnico em assuntos educacionais, pertencentes à categoria de técnico-administrativo em educação. O artigo faz uma analogia com o cargo de especialistas desempenhados pelos profissionais da educação básica e defende que seria importante que esses trabalhadores integrassem o mesmo plano de carreira dos docentes, superando assim o trabalho fragmentado:

A opção pela adoção de uma carreira do magistério que una docentes e especialistas pode ser considerada uma ação efetiva para extinguir a divisão do trabalho pedagógico imposto pelo tecnicismo nas décadas de 60 e 70, no período em que o Brasil era governado por militares e atendia a um regime voltado à ideologia Nacionalista Desenvolvimentista, os quais utilizavam estratégia fundamentada em esconder as relações entre educação e classe social, educação e poder, e evidenciar apenas os problemas metodológicos e técnico-administrativos da educação. (GONÇALVES, ABENSUR, QUEIROZ, 2009, p.11)

As/os autoras/es sustentam a tese de que os especialistas devem integrar a mesma carreira que os docentes para diminuir as tensões entre esses profissionais, evitando a dicotomia do trabalho pedagógico.

O artigo de Brandt, et al (2014) intenciona investigar as atribuições e contribuições dos pedagogos não docentes que trabalham no IF Catarinense e IF de Santa Catarina. O artigo relata a pesquisa desenvolvida pelos/as autores/as, a partir do problema: “Qual a influência da ação da supervisão pedagógica e a contribuição na construção de uma educação de qualidade nos IFs de SC?” (p.68). O referencial teórico fundamentou as ideias sobre o papel da supervisão na condição de se assumir como agente político e pedagógico, para além daquela pessoa que tem uma “super-visão”, mas que deve estar ao lado dos/as docentes e discentes, prestando assessoria didático e pedagógica. Foi realizado um estudo de caso que revelou que os/as pedagogo/as desenvolvem atividades de planejamento, organização e execução de ações didático-pedagógicas envolvendo docentes e discentes, além de cuidarem da organização dos cursos. Para os/as autores/as, o “pedagogo surge como um elemento mediador e, ao mesmo tempo, instigador de práticas educativas capazes de transformar a educação”(p.73).

Carvalho (2014) relata em seu artigo uma pesquisa desenvolvida no Instituto Federal do Amapá, na qual objetiva “identificar os desafios postos ao pedagogo na função de supervisão no espaço da instituição de educação profissional”(p.66). Concretiza a pesquisa por meio de um estudo aprofundado sobre a supervisão escolar, dentro de um contexto histórico, além de pautar as competências necessárias para a atuação desse/a profissional. Utilizou-se de entrevistas semi-estruturadas para dialogar com 13 (treze) sujeitos, sendo 5(cinco) professores da formação geral, 5 (cinco) professores da parte profissional e 3 (três) pedagogas. Seu aporte teórico defende que “não cabe mais visualizar o pedagogo supervisor como um profissional que se sobrepõe aos professores, numa condição de hierarquia, fundamentada na ideia de que é ele quem comanda, define e determina o trabalho realizado” (p.67). O diálogo com os/as professores/as revelou que estes/as compreendem que as pedagogas podem colaborar com seu trabalho de três maneiras: aspectos pedagógicos (planejamento, metodologia, didática); operacionais (organização de eventos, documentos) e subjetivos (indisciplina, frequência e motivação dos/as alunos/as). As pedagogas entrevistadas expuseram a fragilidade do curso de Pedagogia ao não tratar da Educação Profissional no seu currículo, e que, cotidianamente, têm o desafio de criar estratégias para se aproximarem dos docentes, superar a visão tecnicista e fragmentada do trabalho pedagógico, discutir e propor ações para que as famílias estejam mais presentes. Carvalho (2014) aponta a necessidade de

formação continuada tanto para as pedagogas como para os docentes, “por meio da pesquisa, em cursos de pós-graduação, e também ao longo do próprio exercício profissional, em espaços intencionalizados e sistematizados de formação em serviço” (p. 73).

O artigo de Bonfim, Marques, Glória (2015) teve como proposta central “analisar os primeiros dados referentes à formação dos pedagogos que fazem parte do IFSUDMG nos diferentes *campi* e na Reitoria e comparar e discutir o que se apresenta na legislação brasileira e o que se efetiva na atuação profissional” (p.68). O texto destaca alguns pontos centrais das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, da LDBN n.º 9.394/96 e do Plano de Carreira dos TAEs. As/os autoras/es defendem que “os pedagogos que atuam nos Institutos Federais devem ser reconhecidos como trabalhadores em educação, e não técnico-administrativo em educação, conforme prevê a Lei referente à sua carreira: Lei n.º 11.091/2005” (p.73).

Anunciam que os/as pedagogo/as têm desempenhado muitos trabalhos estritamente técnicos e citam como exemplo a participação em reunião, onde muitas vezes a presença limita-se a lavrar a ata e por isso torna-se quase que impossível participar das discussões. Defendem que “limitar o trabalho do pedagogo à função técnico-instrumental equivale a descaracterizar o seu papel na escola” (p.79). Problematizam que o termo técnico-administrativo acaba atrapalhando a atuação dos/as trabalhadores/as na instituição, percebendo-se uma divisão entre o trabalho manual e intelectual, bem como a utilização da lógica administrativa/empresarial em muitos espaços de gestão do IF.

Souza, Cruz, Silva (2015) utilizaram-se do levantamento de publicações de artigos para responder ao questionamento: “Como se apresenta o trabalho do pedagogo na educação profissional técnica e tecnológica dos Institutos Federais?” (p.2). Buscaram os artigos em 25 (vinte e cinco) revistas dos Institutos Federais, tendo como demarcador de tempo o ano de criação dos institutos - 2008 - até 2014. Num montante de cerca de 1.800 (mil e oitocentos) artigos, apenas cinco tratavam da atuação de pedagogos técnico-administrativos em educação.

Os artigos analisados discutem a realidade de trabalho dos pedagogos nos IFs e entrelaçam questionamentos teóricos a partir da utilização de estudiosos na área da pedagogia, gestão escolar e coordenação pedagógica. As/os autoras/es inferem que há um certo abismo entre a descrição do cargo e atuação real no cotidiano da instituição, e que, de modo geral, o trabalho dessas/es profissionais “está ligado à supervisão escolar e gestão educacional tanto relacionado aos processos didático-pedagógicos quanto aos pedagógicos-administrativos” (p.7). Também destacam que “entre os pedagogos técnicos e os docentes (...) há uma dualidade ou discordância das duas partes, havendo dificuldades nas relações, embora, alguns

trabalhos apontem para um caminho da superação” (p.7). Por fim, declaram que a formação inicial no curso de pedagogia não prepara os profissionais para atuarem na educação profissional e tecnológica e para que haja essa superação, faz-se necessária formação continuada.

Ao ler as teses, dissertações e artigos, percebo alguns pontos comuns e de tensionamentos entre os textos:

- A grande maioria das pedagogas e pedagogos ao tornarem-se técnico-administrativos em educação, em instituições federais de ensino, passam por contradições entre sua formação inicial e experiências anteriores de trabalho, já que o exercício da docência é a espinha dorsal no currículo dos cursos de Pedagogia e muitas vezes a única experiência profissional na área da educação. Portanto, há dificuldades de assumir o novo lugar, o lugar de pedagoga e pedagogo que não é mais docente, mas que assessora os/as docentes.
- Os cursos de Pedagogia não abarcam em seus currículos estudos sobre a educação profissional e tecnológica.
- Pouco falou-se sobre o lugar do pedagógico no cotidiano das instituições de formação técnica e tecnológica. Talvez esse não lugar anuncie e denuncie como os profissionais da pedagogia são vistos e valorizados nesses espaços.
- É visível a separação entre as duas categorias de trabalhadores/as: docentes e técnico-administrativos em educação.
- A histórica masculinização dos espaços da educação profissional e a feminização da Pedagogia não apareceu como um tensionador das relações. Aí reside uma lacuna nas pesquisas, já que ser mulher é quase que uma condição para a constituição da identidade profissional da pedagoga.

1.3 Caminhos metodológicos

Concordo que pesquisar é um ato de “ler e pronunciar o mundo” (STRECK, 2006, p. 264) e possibilita a leitura da realidade, por meio de uma postura ética solidária, proporcionando que “aprendamos [...] não apenas pensar o outro através de nós mesmos - nossas práticas, nossas idéias, nossas posturas e teorias -, mas a nos pensarmos a nós mesmos através do outro” (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 8).

A presente pesquisa está sustentada no eixo epistemológico do que tem sido chamado de pesquisa qualitativa, considerando o seu caráter descritivo e interpretativo; levando em consideração o contexto no qual os dados serão obtidos; garantindo a interação da pesquisadora e sujeitos envolvidos na investigação; sendo fundamentalmente necessário um

amparo teórico metodológico que assegure o alcance dos objetivos que a pesquisa se propõe (VILELA, 2003).

Minayo defende que a pesquisa qualitativa

(...) se ocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser ou não deveria ser quantificado. [...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (2013a, p. 21)

Carla Beatriz Meinerz (2011, p. 487) nos instiga a pensar a pesquisa como “ciência viável, política e eticamente comprometida”, defendo, ainda, que:

A pesquisa em educação, concebida no campo das ciências sociais, pode ter um sentido de crítica e revisão de nossas práticas pedagógicas, na medida em que entrelaçamos essas últimas com nossos projetos de vida e compromissos sociais. Uma investigação não terá o poder de transformar imediatamente uma realidade ou de criar fórmulas rápidas, mas poderá gerar processos de autorreflexão e autocrítica que impulsionem nossas buscas por mudanças (MEINERZ, 2011, p. 487-488).

A investigação tem um compromisso político e pedagógico com as pessoas que dão sustentação a ela. Político no sentido de analisar o cotidiano das pedagogas e pedagogos, dando voz a essas trabalhadoras. Pedagógico, por compreender que a pesquisa tem um caráter (auto)formativo, onde todos os sujeitos transitam na via dupla do ensinar e aprender. É preciso ter clareza que pesquisar é muito mais do que dominar técnicas, “implica capacidade de escutar, um escutar denso, intenso e (im)paciente” (STRECK, 2006, p. 265), logo, “a pesquisa participa da dialética da denúncia e do anúncio” (STRECK, 2006, p. 269).

A intenção foi de construir uma ação horizontal, com a produção de conhecimento coletivo, por meio de uma “relação de reciprocidade entre sujeito e objeto e relação dialética entre teoria e prática” (SILVA, p.127, 2006). Todavia, não houve construção de um conhecimento único, uma vez que cada pedagoga vive uma realidade singular, em cada *campus*, e constrói sua história pessoal e profissional, mediada pela realidade na qual está inserida. Nesse sentido, a realidade compõe o objeto da investigação e precisa ser compreendida “enquanto totalidade e produto de múltiplas determinações” (SILVA, p.127, 2006).

Há que se levar em consideração, também, que o processo empírico deu-se no campo de trabalho da pesquisadora, residindo aí um desafio a mais, pois não há nem fora, nem dentro, uma vez que nesse caso, realmente, “quem pesquisa se pesquisa” (EGGERT, 2003) e, portanto, deve perceber-se como um ser de “limitações e possibilidades” e que não está na condição de um “elemento estável e fixo”. Danilo Streck destaca que o/a pesquisador/a tem

que evitar dois perigos nas quais está sempre exposto: “colocar-se fora do processo como aquele que apreendeu a realidade e alfineta os conhecimentos ao estilo do colecionador de borboletas; [...] tornar o objeto da pesquisa um pretexto para sua reflexão narcisista, auto-indulgente e solipsista” (2006, p. 271).

A presente pesquisa insere-se dentro da dialética materialista histórica enquanto postura e concepção de mundo.

O método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede o método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. (Frigotto, 2004, p.77)

Nesse sentido, se faz necessário adotar uma postura crítica, no esforço de estabelecer conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a pesquisa, considerando o caráter histórico, a totalidade, as contradições. Todavia, é importante atentar-se para “a importância de trabalhar com a complexidade, a especificidade e as diferenciações internas dos nossos objetos de pesquisa que precisam ser, ao mesmo tempo, contextualizados e tratados em sua singularidade” (Minayo, 2013a, p. 25).

Essa pesquisa também concretizou-se com a realização de estudos documentais e bibliográficos, da pesquisa diagnóstica, da realização de grupos focais, para então produzir a análise de todo material coletado. O levantamento documental e bibliográfico iniciou ainda na elaboração do projeto de pesquisa, sendo que as leituras e releituras estenderam-se até a escrita das últimas palavras desta dissertação, já que os documentos e as referências bibliográficas tecem a rede de apoio para a tentativa de responder às questões suleadoras e alcançar os objetivos propostos.

Os documentos analisados foram o Estatuto e o Regimento Geral do IFRS, Plano de Desenvolvimento Institucional e Organização Didática, bem como legislações da área da educação profissional e tecnológica e referentes à carreira de pedagogo como técnico-administrativo em educação.

Busquei respeitar os princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, respaldando a legitimidade do processo e as orientações pautadas na Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016 (BRASIL, 2016). Após o processo de qualificação do projeto de pesquisa, este foi inserido no Sistema de Pesquisa da PUCRS (SIPESQ), passando por avaliação e aprovação da Comissão Científica da Escola de Humanidades da PUCRS. A comissão indicou a necessidade do projeto ser apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e assim o projeto foi registrado na Plataforma Brasil, sendo, na sequência, aprovado pelo CEP, que deu a anuência para a efetivação da pesquisa e a identificação da instituição na qual

ocorreria. Cabe destacar que embora a pesquisa identifique a instituição, será garantida a preservação da identidade das/os pedagogas/os. De maneira que o projeto de pesquisa foi apresentado formalmente ao IFRS, por meio da entrega da Carta de Apresentação à Reitoria (Anexo A), em que foram expostas as intencionalidades da pesquisa e a forma como seria concretizada. Na sequência, com auxílio de informações concedidas pela Diretoria de Gestão de Pessoas, busquei coletar algumas informações referentes aos dados funcionais, em especial o contato das pedagogas e pedagogos.

De posse dos contatos, encaminhei um e-mail apresentando a investigação e, conjuntamente, uma pesquisa diagnóstica, por meio do Formulário Eletrônico Google (Apêndice I), que objetivou caracterizar os sujeitos que integram o processo investigativo, gerando dados que são interpretados em sua totalidade, sem a identificação dos sujeitos. A pesquisa diagnóstica, realizada de forma *on-line*, foi composta de cinco sessões: apresentação da pesquisa, informações pessoais, formação acadêmica, experiências profissionais e, por fim, a declaração de intencionalidade para participar da próxima etapa da pesquisa. Das 39 pessoas que receberam o convite para responder a pesquisa diagnóstica, vinte e sete pessoas, portanto 70% (setenta por cento), responderam ao questionário, sendo vinte e quatro mulheres e três homens. Ao serem questionadas sobre o desejo de participar da próxima etapa da pesquisa, das vinte e sete pessoas que responderam a pesquisa diagnóstica, dezesseis responderam que “sim” e oito “talvez”.

Diante do desafio geográfico⁹, decidi realizar dois grupos focais: um em Porto Alegre e outro em Bento Gonçalves, com o intuito de agregar participantes a partir das proximidades dos *campi* com relação aos locais de realização dos encontros.

Todavia, há que se destacar que por mais que pareça próximo no mapa, Erechim e Sertão, por exemplo, estão a 251 km e 211 km de Bento Gonçalves, respectivamente. Já Rio Grande distante 335 km de Porto Alegre. Tenho certeza que as distâncias foram o maior impeditivo para a participação de algumas pedagogas e pedagogos. Enviei convite para participação dos grupos focais por e-mail às vinte e quatro pedagogas/os que se disponibilizaram participar dessa etapa da pesquisa.

⁹ O IFRS tem dezessete *campi* em dezesseis municípios do RS, localizados de norte a sul do estado.

Figura 1 - Representação gráfica da distribuição dos *campi* nos grupos focais



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

O grupo focal de Porto Alegre ocorreu no Campus Porto Alegre do IFRS, no dia 16 de maio de 2018, com a presença de duas pedagogas e dois pedagogos. O encontro de Bento Gonçalves, foi no dia seguinte, 17 de maio, na Reitoria, e contou com a participação de cinco pedagogas. Os dois encontros tiveram os mesmos rituais, conforme orienta Gatti (2005). Antecipadamente elaborei o roteiro que serviu para orientar e incentivar a discussão no grupo. Para iniciar os encontros fiz uma breve apresentação da pesquisa, seus objetivos, explicando que o registro ocorreria por meio da gravação em áudio, com a garantia de sigilo dos registros e dos participantes. As/os participantes leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice II), em duas vias, sendo que uma delas ficou com elas/es. Ao abrir a discussão, pontuei que a conversa ocorreria entre elas/es e que minhas intervenções

aconteceriam no sentido de garantir a fala de todos/as e quando houvesse distanciamento do tema. Embora Gatti (2005) e outros autores/as (Gaskell 2002; Minayo 2013) sinalizem que a moderadora deva participar o menos possível, confesso que foi um exercício muito difícil, afinal, as discussões que permeavam os dois grupos tratavam do trabalho que eu também realizava enquanto pedagoga do IFRS.

As análises dos dados gerados nos grupos focais buscaram “caminhar tanto na direção do que é homogêneo quanto no que se diferencia dentro de um mesmo meio social” (GOMES, 2012, p. 80). Após escutas sensíveis das gravações dos dois grupos focais, ocorreu a transcrição dos diálogos, leitura compreensiva, na qual busquei: “(a) ter uma visão de conjunto; (b) apreender as particularidades do conjunto do material a ser analisado; (c) elaborar pressupostos iniciais que servirão de baliza para análise e interpretação do material; (d) escolher formas de classificação inicial; (e) determinar os conceitos teóricos que orientarão a análise” (GOMES, 2012, p. 91). A técnica de análise de conteúdo na modalidade temática, conforme Bardin (1979), orientou as análises, para que o emergido nos diálogos possa entrelaçar-se com as discussões apontadas nesta pesquisa, a partir de dados de outros estudos e de reflexões teórico e práticas apontadas.

1.4 O contexto da pesquisa e seus participantes

1.4.1 O IFRS como *lócus* investigativo

A criação dos Institutos Federais foi um divisor de águas na história da Educação Profissional e Tecnológica Brasileira, ao promover a democratização e verticalização da educação, conforme descreve a Lei de Criação N.º11.892, de 29 de dezembro de 2008, no parágrafo 2º:

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

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) surge dentro desse contexto, a partir da unificação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves¹⁰, da Escola Agrotécnica Federal de Sertão¹¹ e a Escola

¹⁰ A instituição foi criada pela Lei nº 3646, em 22 de outubro de 1959, como Colégio de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves e passou a funcionar de forma efetiva a partir de 27 de março de 1960. Em 25 de março de 1985 alterou sua denominação para Escola Agrotécnica Federal Presidente Juscelino Kubistchek. Em 16 de agosto de 2002, foi implantado o Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves (Cefet-BG).

Técnica Federal de Canoas¹². Logo em seguida, incorporaram-se ao instituto dois estabelecimentos vinculados a Universidades Federais: a Escola Técnica Federal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul¹³ e o Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati¹⁴, de Rio Grande¹⁵.

Como os demais Institutos Federais, o IFRS possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar, igualando-se às universidades federais, garantindo, assim, a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior (BRASIL, 2008). A reitoria, que é o órgão gestor central, está localizada no município de Bento Gonçalves. O IFRS possui 17 *campi*: Alvorada, Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga (Porto Alegre), Rio Grande, Rolante, Sertão, Vacaria, Veranópolis e Viamão.

¹¹ Criada pela Lei nº 3.215, de 19 de julho de 1957, com a denominação de Escola Agrícola de Passo Fundo, o Campus iniciou seu efetivo funcionamento no ano de 1963. Em 1964, passou a denominar-se Ginásio Agrícola de Passo Fundo e era subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinária, ligada ao Ministério da Agricultura. Em 1967 foi transferida para o Ministério da Educação e Cultura e em 1968 passou a ser Colégio Agrícola de Sertão. No ano de 1979 passou a denominar-se Escola Agrotécnica Federal de Sertão.

¹² Foi criado pela Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007, como Escola Técnica Federal de Canoas (ETFC).

¹³ Fundada em 26 de novembro de 1909, como Escola de Comércio de Porto Alegre e, mais tarde, Escola Técnica da UFRGS.

¹⁴ Criado em 1964, como Colégio Técnico Industrial - CTI, junto à Escola de Engenharia Industrial do Rio Grande, uma das instituições que deram origem a Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Em 1969 foi vinculada a FURG.

¹⁵ Fonte: <www.ifrs.edu.br>. Acesso em: 04 jan. 2017.

Figura 2 - Mapa de distribuição dos *campi* e reitoria do IFRS



Fonte: Site do IFRS (2017)¹⁶

Os *campi* do IFRS estão estrategicamente distribuídos em diversos municípios do RS com o compromisso de assumir o protagonismo no desenvolvimento socioeconômico local e regional, por meio da oferta de educação pública gratuita e de excelência, considerando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (IFRS, 2014).

De acordo o artigo 6º da Lei Federal n.º 11.892/08, os Institutos Federais têm como finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

¹⁶ Disponível em: <www.ifrs.edu.br>. Acesso em: 04 jan. 2017.

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

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

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

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

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

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

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

A Lei é bastante evidente quanto aos compromissos dos institutos, destacando no inciso I a oferta da educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, atentando-se para a qualificação na formação não só de profissionais, mas antes de tudo, de cidadãs e cidadãos, tendo por base o desenvolvimento da economia local, que por conseguinte, atuará no desenvolvimento regional e nacional. O inciso II expressa o necessário comprometimento das instituições em desenvolver a pesquisa enquanto princípio educativo, tendo a verticalização (inciso III) papel estratégico não só na organização administrativa, mas, especialmente, na constituição dos projetos pedagógicos dos cursos, induzindo o estreitamento das relações entre a educação básica e o ensino superior. Já o inciso IV reforça o I ao retomar a necessária condição de desenvolvimento dos territórios nos quais os campi integram, tendo por base as características e necessidades da região para a escolha dos eixos tecnológicos e cursos a ofertar. Os incisos V e VI revelam o empenho que os IFs devem ter para que se tornem referência na produção das ciências aplicadas e no ensino de ciências, tendo como eixo suleador a empiria, dando condições de acesso a essa produção não só às/aos estudantes dos IFs, mas também por meio da oferta de formação continuada às/aos profissionais das redes públicas de ensino. Os incisos VII, VIII e IX podem ser interpretados de forma conjugada, na qual revela o quão deve ser estreita a relação entre ensino, pesquisa e extensão, compromissada com a transformação das pessoas e dos territórios onde estão inseridos. (SILVA, 2009)

Diante de compromissos tão complexos, os institutos têm como objetivos:

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

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

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

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

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

VI - ministrar em nível de educação superior:

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

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

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

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

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

Os objetivos dos IFs estão comprometidos com um contexto mais amplo da sociedade brasileira, com o intuito de contribuir com questões deficitárias nas políticas públicas na área da educação, do desenvolvimento científico e tecnológico, bem como na geração de trabalho e renda e a emancipação das pessoas. Destaco, com isso, o compromisso dos Institutos Federais, conforme o artigo 8º da Lei Federal n.º 11.892/08, de ofertar 50% de suas matrículas em cursos que dialogam com o Ensino Médio¹⁷, matéria cara quando analisamos os dados brasileiros sobre acesso, permanência e conclusão do Ensino Médio pelas/os jovens brasileiras/os. O mesmo artigo ainda garante que 20% das vagas sejam destinadas à formação de professoras/es com a oferta de licenciaturas e cursos de formação pedagógica para as/os profissionais da Educação Básica.

O IFRS, de acordo com a tabela abaixo, cumpre o estabelecido na lei, no entanto, na minha opinião, se faz necessária uma discussão interna, pois acredito que a soma dos esforços para a oferta dos Cursos Técnicos deva ocorrer na forma integrada ao Ensino Médio, inclusive

¹⁷ Atualmente, os IFs ofertam Cursos Técnicos Integrados, Concomitantes e Subsequentes ao Ensino Médio. Os Cursos Técnicos Integrados ao EM são ofertados integralmente no IF; Nos Cursos Técnicos Concomitante ao EM os/as estudantes realizam o Ensino Médio em outra escola e fazem o curso técnico no IF, sendo que a certificação está condicionada à conclusão do EM; Já os Cursos Subsequentes ao EM, no ato da matrícula os/as estudantes precisam comprovar a conclusão do EM.

na modalidade de PROEJA. Outro debate necessário na instituição é como ocorre o cálculo do cumprimento da oferta mínima estabelecida em lei, que hoje acontece levando em consideração o total de matrículas, o que possibilita que alguns *campi* não ofertem Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, PROEJA e Licenciaturas.

Tabela 1 - Número de matrículas no IFRS por níveis e modalidades

Níveis e Modalidades	N.º Cursos	N.º Estudantes	Percentual de matrículas
Cursos Técnicos	115	10.321	54,8%
Integrados	39	4.209	22,3%
Subsequentes	56	5.178	27,5%
Concomitantes	9	264	1,4%
Concomitantes e/ou Subsequentes	2	48	0,3%
PROEJA	9	622	3,3%
Cursos Superiores	83	8.040	42,7%
Graduação - Tecnologia	35	4.558	24,2%
Graduação - Licenciatura	20	1.666	8,9%
Graduação - Bacharelado	15	1.816	9,6%
Cursos de Pós-graduação	13	472	2,5%
Pós- graduação - Lato Sensu	9	339	1,8%
Pós- graduação - Stricto Sensu	4	133	0,7%
Total	198	18.833	100%

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nas informações cedidas pela PRODI/IFRS (2018).¹⁸

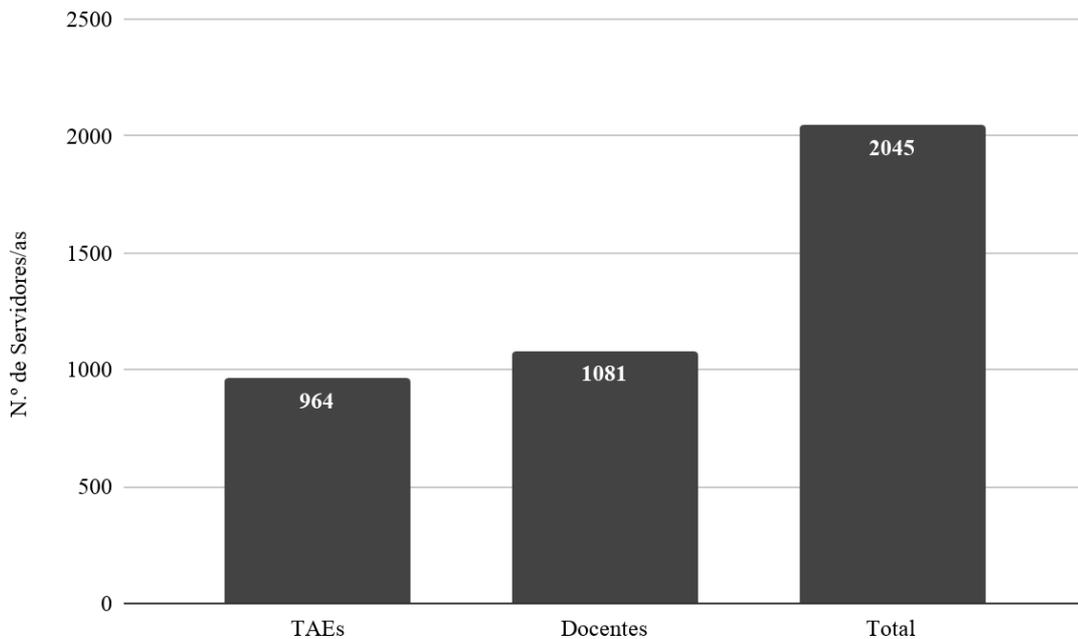
Atualmente, o IFRS possui cerca de dezenove mil estudantes, em cento e noventa e oito opções de cursos técnicos e superiores de diferentes modalidades, além de ofertar cursos de pós-graduação e dos programas do governo federal e de Formação Inicial Continuada (FIC)¹⁹. Está entre os dez maiores institutos federais do Brasil, em número de estudantes e

¹⁸ Conforme informações fornecidas pela Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional IFRS, com dados colhidos no SISTEC, em abril de 2018.

¹⁹ Conforme informações fornecidas pela Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional IFRS, com dados colhidos no SISTEC, em abril de 2018.

servidores/as, possui em seu quadro efetivo 2.045 (dois mil e quarenta e cinco) servidores/as, sendo 1.081 (mil e oitenta e um) docentes e 964 (novecentos e sessenta e quatro) técnico-administrativos em educação²⁰.

Gráfico 1 - Número de servidores/as no IFRS



Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações cedidas pela DGP/IFRS (2018).²¹

No IFRS há duas categorias de trabalhadoras e trabalhadores, denominados de servidores/as federais: professores e técnico-administrativos em educação. Ambas são regidas pela Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que institui o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União (BRASIL, 1990), sendo que cada categoria possui seu Plano de Carreira.²² Considerando que a pesquisa intencionou compreender a construção da profissionalização das pedagogas e pedagogos que atuam como técnico-administrativos em educação, tendo por base suas experiências de trabalho no IFRS, compartilho algumas informações sobre essas/es profissionais.

²⁰ De acordo com dados fornecidos pela Diretoria de Gestão de Pessoas do IFRS, gerados em abril de 2018.

²¹ Segundo informações fornecidas pela Diretoria de Gestão de Pessoas do IFRS, com dados gerados em abril de 2018.

²² Os/as Professores integram o Plano de Carreira e Cargos do Magistério Federal do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, instituído pela Lei 12.772/2012; já os/as Técnico-Administrativos em Educação compõem o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, disposto pela Lei 11.091/2005.

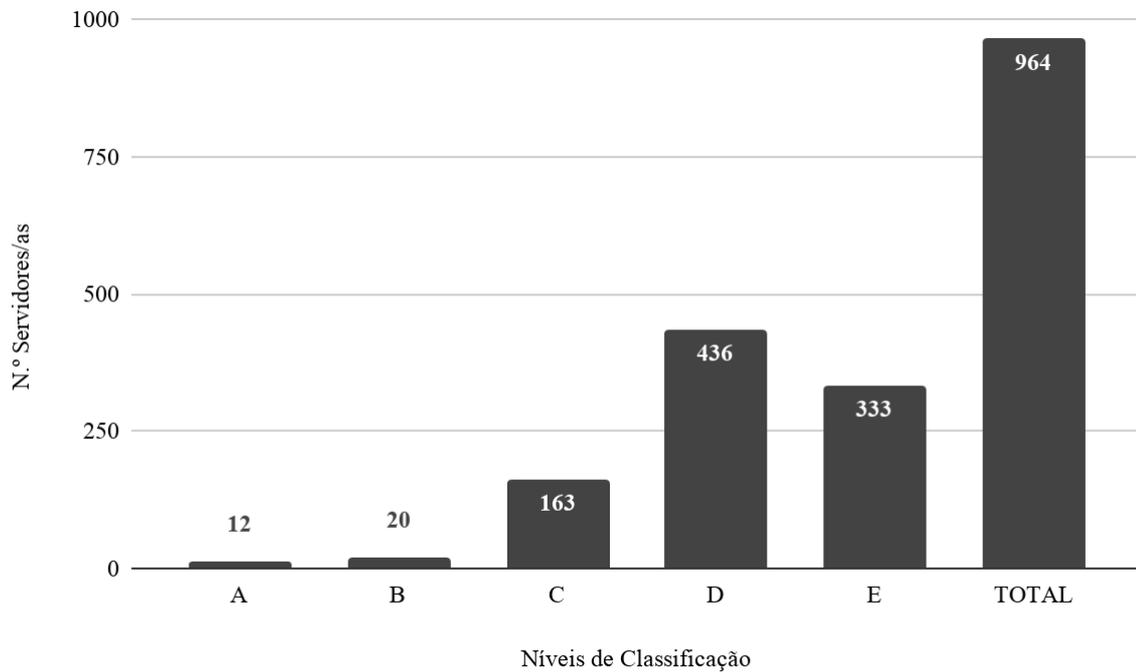
1.4.2 Pedagogas e Pedagogos Técnico-administrativos em Educação: sujeitos da pesquisa

O ingresso nos cargos técnico-administrativos em educação dá-se por meio de concurso público de provas ou de provas e títulos, observadas a escolaridade e experiências estabelecidas no Plano de Carreira dos TAEs (BRASIL, 2005a). O plano aponta que os cargos são organizados em cinco níveis de classificação, identificados pelas letras “A”, “B”, “C”, “D” e “E”, tendo por critérios o “conjunto de cargos de mesma hierarquia, classificados a partir do requisito de escolaridade, nível de responsabilidade, conhecimentos, habilidades específicas, formação especializada, experiência, risco e esforço físico para o desempenho de suas atribuições” (BRASIL, 2005a). O cargo de Pedagogo ocupa a classificação “E”, atribuída aos cargos que têm como exigência mínima de escolaridade curso superior. Como requisito de qualificação para ingresso, a escolaridade requisitada é Curso Superior de Pedagogia.

Ao observarmos o gráfico 2, fica explícita a política de extinção dos níveis “A” e “B”, sendo por desejo do Governo Temer²³, como podemos presenciar com a publicação do Decreto nº 9.262 de 9 de janeiro de 2018, que extinguiu quase 61 mil cargos, na qual a maioria dos cargos são desses níveis. Para a FASUBRA - Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil, “esse decreto é um retumbante descumprimento do acordo da greve de 2015 (cláusula sétima), que previa processo de debate conjunto entre governo, gestores e trabalhadores para, dentre outras coisas, realizar a racionalização dos cargos do PCCTAE”. Junto à extinção, também é sabido o processo de terceirização dentro das instituições, inclusive no IFRS, que tem hoje os serviços de limpeza e segurança ofertados por empresas terceirizadas, tornando raríssimo concursos para esses níveis. Portanto, os cargos de níveis “A” e “B” acabarão por determinação do governo ou por extinção da espécie, com as aposentadorias e mortes.

²³ Governo golpista e ilegítimo liderado por Michel Temer.

Gráfico 2 - Número de Servidores/as TAEs do IFRS por níveis de classificação



Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações cedidas pela DGP/IFRS (2018).²⁴

A instituição possui 333 (trezentos e trinta e três) profissionais no nível “E”, os três cargos com maior quantitativo são: primeiro, Técnico em Assuntos Educacionais²⁵ com 66 (sessenta e seis) profissionais; segundo, o cargo de Pedagogo, com 39 (trinta e nove) profissionais e, em terceiro, o cargo de Administrador²⁶ com 31 (trinta e um) profissionais.

No IFRS somos 39 (trinta e nove) pedagogas e pedagogos efetivos - sendo 35 (trinta e cinco) mulheres e 4 (quatro) homens. A instituição conta com uma pedagoga que se encontra em cooperação técnica entre o IFFar e o IFRS, desempenhando suas funções no *Campus* Sertão. Tendo em conta o quadro de pedagogas/os efetivos/as, o quantitativo está assim distribuído entre os *campi* e a reitoria:

²⁴ Conforme informações fornecidas pela Diretoria de Gestão de Pessoas do IFRS, com dados gerados em abril de 2018.

²⁵ Exigência mínima para ingresso é Curso Superior em Pedagogia ou Licenciaturas.

²⁶ Exigência mínima para ingresso é Curso Superior em Administração.

Tabela 2 - Distribuição das/os pedagogas/os por *campi* e reitoria e locais de exercício.

Campus/Reitoria	N.º pedagogas/os efetivas/os	Local de Exercício
Alvorada	2	Diretoria de Ensino (2).
Bento Gonçalves	3	Diretoria de Ensino (2) e Coordenadoria de Ensino Médio e Educação Profissional (1).
Canoas	2	Coordenadoria de Ensino (2).
Caxias do Sul	2	Coordenadoria de Ensino (1) e Coordenadoria de Assistência ao Educando (1).
Erechim	5	Departamento de Ensino (3), Coordenadoria de Assistência Estudantil (1) e Coordenadoria de Registros Escolares (1).
Farroupilha	2	Coordenadoria de Ensino (1) e Coordenadoria de Assistência ao Educando (1).
Feliz	2	Diretoria de Ensino (2).
Ibirubá	2	Coordenadoria de Ensino (1) e Coordenadoria de Assistência Estudantil (1).
Osório	2	Diretoria de Ensino (1) e Coordenadoria de Ensino (1).
Porto Alegre	1	Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico (1).
Reitoria	5	Coordenadoria de Ensino - PROEN (3), Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (1) e Departamento de Extensão - PROEX (1).
Restinga	2	Diretoria de Ensino (1) e Coordenação de Assistência Estudantil (1).
Rio Grande	2	Diretoria de Ensino (1) e Coordenação Pedagógica (1).
Rolante	1	Diretoria de Ensino (1).
Sertão	2	Coordenação de Ensino (1) e Seção de acompanhamento ao aluno residente (1).
Vacaria	1	Diretoria de Ensino (1).
Veranópolis	1	Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão (1).
Viamão	2	Coordenação Geral de Ensino (1) e Coordenação de Assistência Estudantil (1).
Total	39	

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nas informações cedidas pela DGP/IFRS (2018).²⁷

²⁷ Conforme informações fornecidas pela Diretoria de Gestão de Pessoas do IFRS, com dados gerados em abril de 2018.

1.4.3 Pesquisa diagnóstica: perfil das/os pedagogas/os TAEs no IFRS

Com o objetivo de traçar um perfil das/os pedagogas/os, levando em consideração a análise de informações pessoais, acadêmicas e profissionais, enviei, às/aos trinta e nove profissionais, que atuam no IFRS nos diversos *campi* e reitoria, uma pesquisa diagnóstica. Produzi um questionário utilizando a ferramenta disponibilizada pelo Google para criar formulários, o que possibilitou que a pesquisa fosse respondida de forma *on-line*. A pesquisa foi encaminhada por e-mail, com uma breve apresentação da pesquisadora e as intencionalidades da investigação e o link da pesquisa. Ocorreu na segunda quinzena de abril de 2018, na qual vinte e sete pessoas responderam ao questionário, sendo vinte e quatro mulheres, o que equivale a 88% (oitenta e oito por cento) do total; e três homens, o que representa 11% (onze por cento) do total. A pesquisa diagnóstica teve um alcance de 69% (sessenta e nove por cento) de respostas do total de pedagogas e pedagogos não docentes do IFRS.

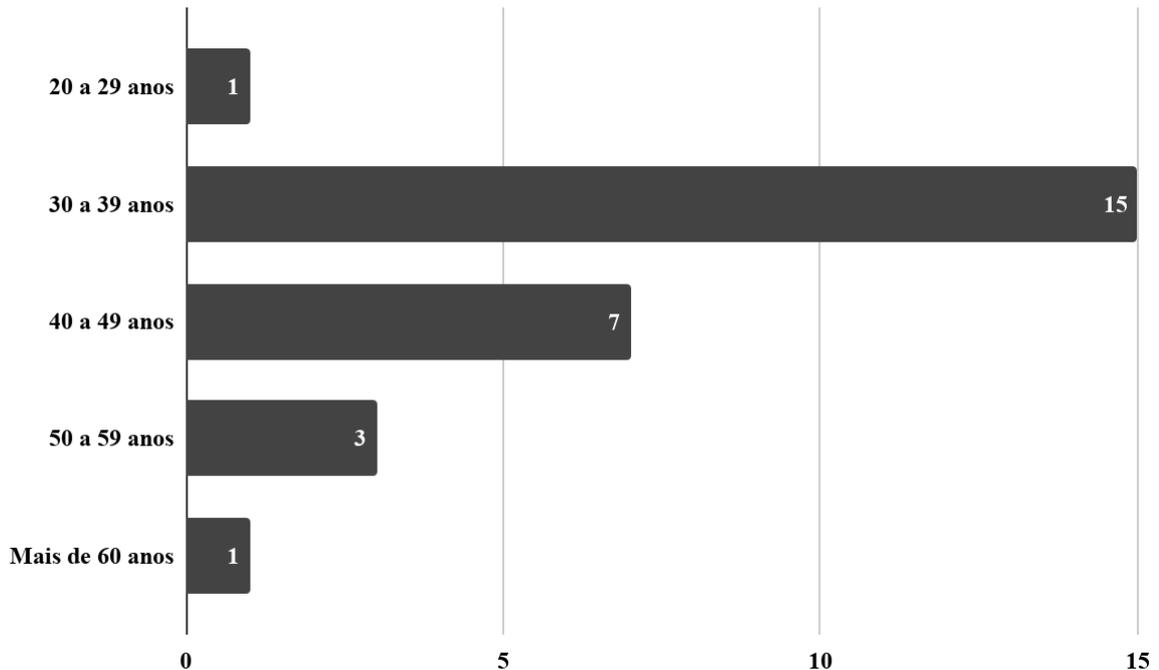
A expressão desse dado não é algo por acaso, é o reflexo da história do magistério, que sofreu, no século XIX e início do século XX, a feminização dessa profissão. De acordo com Rabelo e Martins (2006), embora a educação tenha sido pensada e exercida pelos homens, o magistério, por uma necessidade econômica, passou a aceitar mulheres como docentes de crianças, já que esse exercício estava relacionado à natureza feminina da maternidade, do dom de cuidar, do zelo e outras características relacionadas às emoções. Embora autorizadas a participar de parte da vida pública, as regras dessa participação eram ditadas pelos homens próximos a essas mulheres (pais e maridos). Como afirma Saffiotti (1987) o poder é macho e branco!

Outro dado que chama atenção é que 93% (noventa e três por cento) se declaram brancas/os e 7% (sete por cento) pardas/os ou mulatas/os. Um dado como esse revela o quanto ainda estamos longe de uma democracia racial em nosso país, sendo que a ausência de pedagogas/os negras/os no IFRS nada mais é do que o reflexo da organização da sociedade brasileira, escancarando as desigualdades sociais e raciais. Diante dessa conjuntura, há que se destacar a importância das ações afirmativas, dentre elas a recente Lei Federal n.º 12.990/2014, que reserva “aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal” (BRASIL, 2014).

Das vinte e sete pessoas que responderam ao questionário, a maioria está na faixa etária dos 30 aos 39 anos (55%), correspondendo a 15 (quinze) pessoas; são 7 (sete) pessoas

no grupo entre 40 a 49 anos, representando 26% (vinte e seis por cento); 3 (três) pessoas estão no grupo entre 50 e 59 anos, o que equivale 11% (onze por cento); e 1 (uma) pessoa está na faixa etária dos 20 aos 29 anos e outra no grupo acima de 60 anos, sendo que cada uma representa 4% (quatro por cento) do total.

Gráfico 3 - Faixa etária das/os pedagogas/os TAEs do IFRS

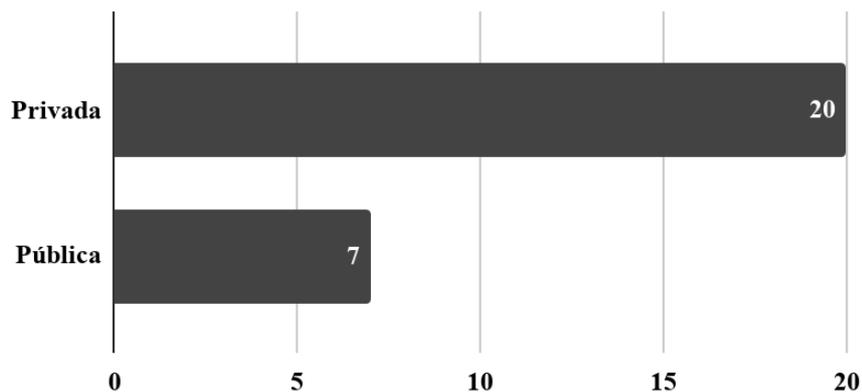


Fonte: Gráfico gerado pela autora a partir da pesquisa diagnóstica (2018).

Com relação à formação acadêmica a maioria cursou a graduação em instituição privada, representando 74% (setenta e quatro por cento), e 26% (vinte e seis por cento) cursou em instituição pública. Das instituições privadas, a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) foi responsável pela formação de 8 (oito) pedagogas; a Faculdade Porto-Alegrense (FAPA) e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) formaram, cada uma, 2 (duas) pessoas; a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), a Universidade da Região da Campanha (URCAMP), a Universidade de Caxias do Sul (UCS), a Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), a Universidade de Passo Fundo (UPF), a Universidade FEEVALE, a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) foram responsáveis, cada uma, pela formação de 1 (um/a) pedagogo/a. Dentre as instituições públicas, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) incubiu-se da formação de

3 (três) pedagogas; a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), foram responsáveis, cada uma, pela formação de 1 (um/a) pedagogo/a.

Gráfico 4 - Categoria administrativa da instituição que cursou Pedagogia



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir da pesquisa diagnóstica (2018).

No tocante ao processo de formação acadêmica na pós-graduação *lato sensu*, 89% (oitenta e nove por cento) das/os pedagogas/os já concluíram a especialização. Mais uma vez a maioria da pedagogas e pedagogos cursaram e estão cursando em instituições privadas, sendo que a “Especialização em Orientação Educacional e Supervisão Escolar” foi a mais realizada, totalizando cinco pessoas; “Especialização em Psicopedagogia” foi o segundo curso mais realizado, com quatro pessoas. Dentre as especializações, apenas uma pessoa realizou o curso dentro da área da educação profissional e tecnológica, denominado de “Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)”.

Na pós-graduação *stricto sensu*, 59% das/os pedagogas/os são mestres e 3% (três por cento) doutora. A maioria fez o mestrado em Programas de Pós-Graduação em Educação, representando 52% (cinquenta e dois por cento) do total, cursados em 10 instituições diferentes (quatro públicas e seis privadas). A PUCRS e a UCS foram responsáveis pelo maior quantitativo, sendo responsáveis, cada uma, pela formação de 4 (quatro) pessoas. Atualmente, temos uma única doutora dentro do cargo de pedagogo. Os estudos aconteceram na PUCRS, no Programa de Pós-Graduação em Educação. Considerando as pessoas que concluíram a pós-graduação *stricto sensu* e as que estão em andamento, temos um total de dezessete profissionais inseridos no mundo da pesquisa, o que corresponde a 63% (sessenta e três por cento) do total de pedagogas/os. Enquanto pesquisadoras/es, é imprescindível que as

experiências vividas nos programas de pós-graduação sejam motivadoras para a realização de pesquisas dentro do IFRS, fomentando a produção de conhecimento capaz de auxiliar na resolução de problemas do cotidiano escolar, bem como contribuindo para a efetivação da finalidade na qual a instituição está comprometida.

Tabela 3 - Formação acadêmica na pós-graduação

Pós-graduação/situação	Curso em andamento	Curso concluído	Não cursou
Especialização	0	24	3
Mestrado	3	16	8
Doutorado	2	1	24
Pós-Doutorado	0	0	0

Fonte: Tabela criada pela autora a partir da pesquisa diagnóstica (2018).

O coletivo que respondeu à pesquisa sinalizou ter tido algum tipo de experiência profissional antes do ingresso no IFRS²⁸, sendo que 6 (seis) pessoas disseram ter entre 6 a 10 anos de experiência profissional na área da educação, o que equivale a 22% (vinte e dois por cento); 7 (sete) pessoas relataram ter entre 11 a 15 anos de experiência, totalizando 26% (vinte e seis por cento); 8 (oito) pessoas têm entre 16 a 20 anos de experiência, representando 30% (trinta por cento); e 6 (seis) pessoas possuem mais de 21 anos de experiência profissional na área da educação²⁹. Ao longo dos demais capítulos, outros dados serão apresentados, entrelaçados com os resultados dos grupos focais.

²⁸ Conforme tabela que descreve as atuações nas páginas 84.

²⁹ O tempo expresso com experiências profissionais na área da educação computam as experiências anteriores e o período como pedagoga/o no IFRS.

2 PEDAGOGIA, PEDAGOGAS E PEDAGOGOS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E TECNOLÓGICA

Este capítulo destina-se a apresentar algumas questões de cunho histórico e conceitual, apresentando a história da Educação Profissional no Brasil e a tentativa de localizar, nos diversos períodos, a organização dos/as trabalhadores/as da educação não docentes, aproximando-se do que hoje fazem os/as técnico-administrativos em educação, nas instituições federais de ensino. Na sequência, tem-se a história do Curso de Pedagogia no Brasil, a partir de uma análise normativa e curricular, levando em consideração que sua linha do tempo nos revela concepções acerca da compreensão do papel da Pedagogia e das Pedagogas e Pedagogos. Por fim, problematizo a atuação das pedagogas e pedagogos não docentes na Educação Profissional.

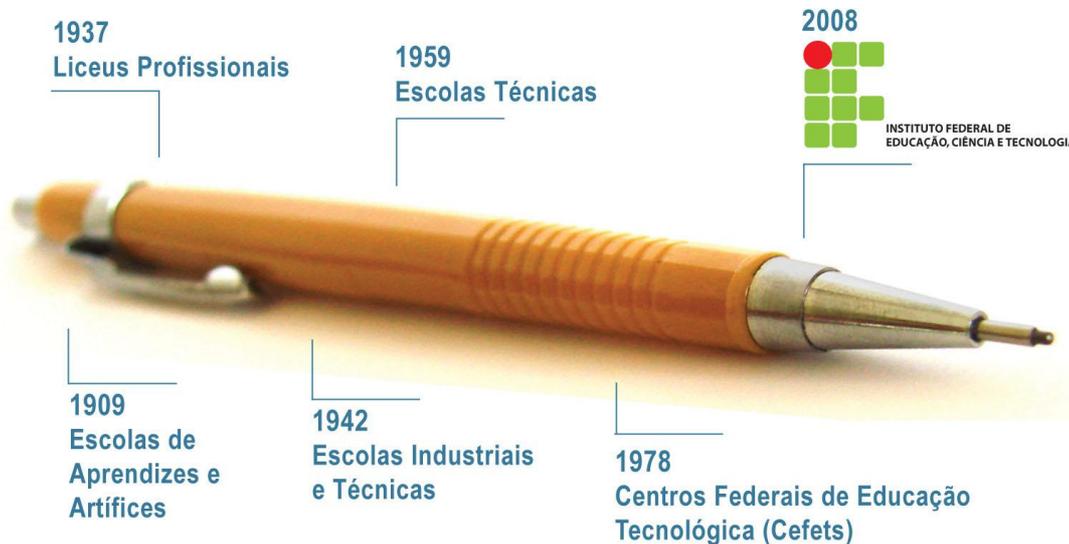
2.1 Panorama histórico da Educação Profissional no Brasil e do/a Trabalhador/a Técnico-Administrativo em Educação

As políticas educacionais brasileiras estão diretamente relacionadas ao contexto histórico, social, econômico e político de determinado período, refletidas nas políticas governamentais. Desde sua gênese, pode-se observar que a ausência de uma Política de Estado dificultou, em determinados períodos, a oferta da educação profissional, uma vez que a retração e a expansão, conjugada com sua qualificação, esteve ao bel-prazer dos governantes.

Diante disso, é importante fazer um breve resgate de como constituiu-se a história da educação profissional no Brasil e a tentativa de localizar como foi se concebendo o trabalho do/a técnico-administrativo/o em educação dentro das instituições que ofertaram a educação profissional, até chegar na organização que se tem hoje, com a estruturação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em 2008.

A linha do tempo abaixo ajuda-nos a situar as transformações nas quais passou a educação profissional no Brasil ao longo dos seus 109 (cento e nove) anos.

Figura 3 - Linha do tempo da história da Rede Federal de Educação Profissional



Fonte: Ministério da Educação (2018)³⁰

O início da história da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica entrelaça-se com o desenvolvimento econômico e a formação do mercado de trabalho, vinculados ao processo de industrialização e, conseqüentemente, o crescimento das cidades, no início do século XX.

A educação profissional oferecia a aprendizagem de ofícios e, ao mesmo tempo, educava para a nova realidade capitalista, vinculada ao trabalho assalariado, que se desenvolvia no país. Todas essas perspectivas da educação profissional tinham na sua essência um caráter assistencialista. Pautados em sentimentos moral e religioso, via-se a educação profissional como um espaço interessante de socialização. Assim, as crianças aprendiam a obedecer, se submeter e se adaptar à nova ordem. Dessa forma, pode-se afirmar que as propostas de educação profissional pós-abolição foram úteis para o processo de transição, do trabalho escravo para o trabalho livre, de forma que não fugisse ao controle das elites. (MARÇAL; BRANDT, 2012, p. 91)

Dentro desse contexto, em 1909, são criadas 19 “Escolas de Aprendizizes e Artífices”, pelo então presidente Nilo Peçanha, e eram mantidas pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria. Essas escolas tinham uma intencionalidade ideológica dentro da sociedade da época, com o intuito de frear a “desordem social”, uma vez que com o crescimento urbano, iniciavam-se os movimentos populares e classistas em busca de melhores condições de vida e de trabalho. Esperava-se que essas escolas pudessem encaminhar os

³⁰ Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br>>. Acesso em 18 fev 2018.

jovens pobres para uma profissionalização, disciplinarização, livrando-os do ócio, vícios e articulação enquanto classe operária (CALDAS, 2012).

Cabe destacar que em Porto Alegre, a primeira escola de educação profissional foi criada em 1906, denominado de Instituto Técnico-Profissional, tornando-se o conhecido Instituto Técnico Parobé em 1917, criado dentro de uma perspectiva de atender as demandas do mercado com a falta de força de trabalho que colaborasse com o impulsionamento da urbanização nos grandes centros e da nova realidade de uma indústria emergente no Brasil. (MARÇAL; BRANDT, 2012)

Desde o início da história da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é marcante o processo de fragmentação e hierarquização do trabalho, como podemos observar no Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que “Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito” (BRASIL, 1909). De acordo com o decreto, em seu artigo 4º, cada escola teria “um director, um escripturario, tantos mestres de officiaes quantos sejam necessarios e um porteiro continuo” (BRASIL, 1909), o artigo 17 assegurava que a fiscalização das escolas aconteceria pelos inspetores agrícolas. Os salários e a forma de designação foram descritas nos parágrafos do artigo 4º:

§ 1º O director será nomeado por decreto e vencerá 4:800\$ annuaes.

§ 2º O escripturario e o porteiro-continuo serão nomeados por portaria do ministro, vencendo o primeiro 3:000\$ e o ultimo 1:800\$ annuaes.

§ 3º Os mestres de officiaes serão contractados por tempo não excedente a quatro annos, vencendo 200\$ mensaes, além da quota a que se refere o art. 11³¹ do presente decreto. (BRASIL, 1909)

Ao ler o artigo 4º do referido decreto, percebe-se a organização da escola a partir da divisão social do trabalho, entre o trabalho manual e intelectual, fator preponderante no processo de trabalho capitalista. Esse modo de organização do trabalho fica mais explicitado na designação das competências de cada função:

- Diretor era responsável por arrecadar a renda gerada pela venda dos artefatos produzidos nas oficinas, na qual parte dos valores custeava a compra de materiais para as oficinas; fazer, semestralmente, o balanço da arrecadação e das despesas, para que o saldo fosse recolhido a Caixa Econômica. A renda líquida era dividida entre o diretor, os mestres e alunos destaques; Elaboração dos programas dos cursos com auxílio dos mestres, na qual eram submetidos à aprovação ao ministro.

³¹ Art. 11. A renda liquida de cada officina será repartida em 15 quotas iguaes, das quaes uma pertencerá ao director, quatro ao respectivo mestre e 10 serão distribuidas por todos os alumnos da officina, em premios, conforme o grão de adeantamento de cada um e respectiva aptidão. (BRASIL, 1909)

- Mestres das oficinas ministravam o ensino prático e os conhecimentos técnicos; colaboravam na organização dos programas dos cursos; integravam o corpo de jurados das exposições anuais dos artefatos que escolhiam os melhores alunos para a premiação com parte do valor recolhido com as vendas dos produtos.
- Inspetor agrícola fiscalizava a escola e integrava o grupo de jurados das exposições anuais.
- Não há descrição de tarefas desempenhadas pelo escriturário e pelo porteiro no decreto. (BRASIL, 1909)

Analisando as funções e as remunerações, percebe-se a hierarquização dos trabalhadores, com remunerações distintas. Pela organização do decreto pode-se concluir que o diretor, o escriturário, o porteiro e o inspetor agrícola desempenhavam funções burocráticas, administrativas e de controle. O que hoje remete-se, dentro das suas proporções, ao trabalho desenvolvido pelos técnico-administrativos em educação, sendo que os mestres das oficinas equiparam-se aos professores.

As Escolas de Aprendizes e Artífices passam a ser regidas por um novo regulamento, no ano de 1911, por meio do Decreto n.º 9.070, de 25 de outubro de 1911. O novo regulamento inclui novos profissionais, conforme o artigo 10: “Cada escola de aprendizes artífices terá um director, um escripturario, um professor ou professora do curso primario, um de desenho, um mestre para cada officina, um porteiro-continuo e dous serventes” (BRASIL, 1911). O decreto ainda amplia as atribuições do diretor, sendo que os verbos “inspecionar”, “repreender”, “organizar”, “distribuir”, “franquear”, revelam o modelo de educação tecnicista. A atuação dos profissionais não docentes nesses espaços escolares está direcionada para a manutenção da ordem, ficando evidente a diferenciação entre o papel dos professores e dos demais trabalhadores.

É importante destacar que esse primeiro momento da história da educação profissional no Brasil foi planejada pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, uma vez que o Ministério da Educação e Saúde Pública foi criado em 1930. (CALDAS, 2010)

Em 1927, o Congresso Nacional aprovou o Projeto do Deputado Fidélis Reis, que tornava obrigatório o ensino profissional industrial no Brasil, no entanto, o ensino técnico, profissional e industrial aparece pela primeira vez na Constituição Federal de 1937.

Art 129 - 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 e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do 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 de 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, 1937) (grifo meu)

No mesmo ano, as Escolas de Aprendizes e Artífices são transformadas em “Liceus Industriais”. Entre 1940 e 1942, mais uma vez, ocorrem mudanças no ensino profissional, a partir da promulgação de leis que passam a considerar o ensino profissional como ensino secundário (hoje denominado ensino médio, última etapa da educação básica), organiza o regime do ensino industrial e, por fim, a transformação dos “Liceus Industriais” em “Escolas Técnicas” e “Escolas Industriais”. Nesse momento percebe-se uma tentativa de aproximação com o ensino propedêutico. Cabe salientar que a organização da educação brasileira era o reflexo da divisão da sociedade. Havia escolas para formar trabalhadores com qualificação profissional para auxiliar no fortalecimento da industrialização brasileira e, ainda, as escolas destinadas à elite. Ainda nesse período, ocorreu a criação das escolas do “Sistema S” (CALDAS, 2012).

Como pode-se perceber, a partir dos movimentos da década de 30 do século XX, a Educação Profissional no Estado Novo, abandona a concepção de uma educação profissional assistencialista e compensatória e assume a ideia da formação profissional para o mercado do trabalho, “pois a organização do ensino profissional e os métodos de ensino, antes exclusivamente empíricos e espontâneos das práticas artesanais de aprendizagem, foram adquirindo uma racionalidade técnica, em função do predomínio da ‘organização científica (capitalista) de trabalho’” (MANFREDI, 2002, p. 94). Com isso, ocorre a “separação entre o trabalho manual e o intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressalta a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas” (MANFREDI, 2002, p. 94).

Na década de 40, a educação brasileira passou por algumas transformações, referenciadas por um conjunto de Leis Orgânicas, também conhecida como Reforma de Capanema, então Ministro da Educação. Essas mudanças implicaram diretamente na organização da educação profissional, que passou a integrar os ramos do ensino médio. Inicialmente, os/as estudantes cursavam o Ensino Primário (7 a 12 anos), o que equivale hoje

ao Ensino Fundamental; na sequência passavam a integrar o Ensino Médio, divididos em: Curso Ginásial Secundário, Curso Normal, Curso Técnico Industrial, Curso Técnico Comercial e Curso Técnico Agrícola. O ensino secundário objetivava formar os dirigentes e preparar para o ingresso no ensino superior. (MANFREDI, 2002). Já, “os demais ramos do ensino médio tinham a finalidade de formar uma força de trabalho específica para os setores da produção e da burocracia: o ensino agrícola para o setor primário; o ensino industrial para o setor secundário; o ensino comercial para o setor terciário; o ensino normal para a formação de professores para o ensino primário” (MANFREDI, 2002, p.99).

Aguçando o olhar para a estruturação do trabalho dentro das escolas de educação profissional, cabe destacar a inclusão da orientação educacional nas referidas escolas, desempenhadas por docentes, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942.

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

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

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

Novas transformações ocorrem na organização da educação profissional do Brasil, pautando-se pela necessidade dessas instituições contribuírem com o processo de industrialização do país. O ensino industrial do país passa por reformulações com a promulgação da Lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que “Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura” (BRASIL, 1959a), e do Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959, que “Aprova o Regulamento do Ensino Industrial” (BRASIL, 1959b).

Com esses marcos legais, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias, com “personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira” (BRASIL, 1959a). Junto a essas mudanças, é possível identificar tanto na Lei n.º 3.552/59, como no Decreto nº 47.038/59, os princípios da organização administrativa das escolas de ensino industrial, com relação à gestão dos recursos humanos, nas quais destaco:

- A constituição do quadro de trabalhadores/as dessas escolas estava condicionada ao orçamento destinado a cada uma, sendo que não poderia ultrapassar 10% (dez por cento)

do orçamento com a contratação de pessoas para atuarem em atividades administrativas e até 50% (cinquenta por cento) para a contratação de docentes e técnicos/as.

- A seleção do pessoal acontecia por meio de processo seletivo, elaborado pela direção da escola, sob fiscalização do conselho de representantes, devendo respeitar os seguintes critérios, conforme artigo 108 (BRASIL, 1959b):

- 1 - as provas para **docente de matérias de cultura geral** serão de títulos, conhecimentos e qualidades didáticas;
- 2 - as provas para **docente de desenho e matéria de cultura técnica** (teóricas) serão de títulos e qualidades didáticas, de modo a permitir a aferição de conhecimentos técnicos;
- 3 - as provas para **docentes de práticas de oficina** serão de conhecimentos práticos e qualidades didáticas;
- 4 - as provas para o **pessoal administrativo**, com exceção dos empregado subalternos, além de conhecimentos gerais, compreenderão as aptidões específicas exigidas pela função;
- 5 - as provas para o **pessoal subalterno** serão de simples verificação de aptidões. (grifos meu)

- A contratação dos professores, técnicos e administrativos era regida pelas leis trabalhistas da época, pelo prazo máximo de 3 (três) anos, possível de renovação por igual período, caso o conselho de representantes achasse oportuno.
- As escolas possuíam dois órgãos colegiados: conselho de representantes e conselho de professores. O primeiro era responsável pela administração da escola e era composto por seis integrantes da comunidade, sendo que o conselho de professores ocupava uma vaga nesse conselho. O diretor da escola participava, mas não tinha direito ao voto. O conselho de representantes escolhia o diretor da escola, a partir de lista tríplice, eleita pelo conselho de professores. Os profissionais administrativos não participam dos conselhos. (BRASIL, 1959b)

Lima (2015) aponta em sua dissertação que, a partir da análise de documentos e da legislação vigente em cada período, não há presença de pedagogas e pedagogos não docentes na década de 60, tomando por base o seu *locus* de pesquisa a Escola Industrial de Sergipe, transformada em Escola Técnica Federal de Sergipe, Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe e, por fim, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe. A autora destaca que nessa década a gestão pedagógica e didática era realizada por professores, sem formação na área da pedagogia e que os documentos que orientavam a escola estavam pautados numa educação tecnicista, coerente com o regime militar, que propunha um trabalho de gerenciamento, controle e supervalorização das técnicas importadas através de um acordo firmado com o Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (USAID) da educação. As primeiras duas pedagogas e um

pedagogo chegam à instituição em 1973 para atuarem na supervisão escolar, administração escolar e orientação escolar, referências da estrutura do campo pedagógico da época, que refletia na organização curricular do curso.

A figura do/a orientador/a educacional aparece na LDBN n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Para exercer a função nas escolas médias, incluindo as técnicas, havia a exigência de formação específica que atendessem as “condições do grau do tipo de ensino e do meio social a que se destinam” (BRASIL, 1961). As faculdades de filosofia eram responsáveis pela formação dos/as orientadores/as que trabalhariam nas escolas de ensino médio. Podiam fazer o curso os “licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério” (BRASIL, 1961). Havia também a figura do inspetor de ensino, selecionado por meio de concurso público de títulos e provas, exigindo-se que tivesse “conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício de funções de magistério de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1961).

É no período dos Governos da Ditadura Militar que há profundas mudanças na política da educação profissional: a transferência das Fazendas Modelos do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura, passando a funcionar como escolas agrotécnicas; a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 torna a formação técnico-profissional compulsória para todo o currículo do segundo grau, com o intuito de formar técnicos sob o regime de urgência. Em 1978 três Escolas Técnicas Federais são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro). Essas instituições passam a formar, também, engenheiros de operação e tecnólogos, compromisso esse assumido por outros CEFETs, criados entre 1989 e 1993. Com a Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, todas as escolas técnicas e escolas agrotécnicas, passariam, gradativamente, para CEFETs. Todavia, a expansão da oferta da educação profissional estava condicionada à transferência de responsabilidade para os Estados, Municípios e Distrito Federal, ou, ainda, para o setor produtivo ou organizações não governamentais. (CALDAS, 2012)

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), a Educação Profissional aparece num capítulo específico, porém mantém suas intencionalidades diante de um país com tamanha desigualdade e ordenado pelo capital, dentro de um ideário neoliberal. A Educação Profissional e Tecnológica avança com seu modelo tecnicista, com uma política de formação profissional reduzida e completamente

desvinculada de uma formação integral, dentro de uma concepção de educação omnilateral. (FRIGOTTO, 2010) Junto à nova legislação, há dois documentos basilares para a reconfiguração da educação profissional entre 1995 e 2006 (último governo do Fernando Henrique Cardoso e primeiro do Lula): o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), a partir de 1995, e o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), entre 2003 e 2007. (KUENZER, 2010)

O PLANFOR, implementado a partir de 1995 pelo Ministério do Trabalho e Emprego por dois quadriênios de vigência (1995-1998 E 1999-2002), teve como proposta articular as Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda, tendo como principal fonte de financiamento o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). O suporte jurídico a esse e outros programas do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso foi conferido pelo Decreto 2208/97. [...] esse decreto apresentou concepções e normas sobre as quais se desenvolveu o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), vinculado ao Ministério da Educação. É sempre bom lembrar que esse decreto, atendendo ao acordo realizado entre o MEC e o Banco Mundial, teve como principal proposta a separação entre ensino médio e a educação profissional. (KUENZER, 2010, p. 256)

Diante de avaliações externas do PLANFOR, que revelaram o mau uso dos recursos públicos, carência de articulações nas políticas de geração de emprego e renda, e baixa qualidade e efetividade social, o Governo Lula propôs uma nova proposta de política pública de educação profissional, por meio do Plano Nacional de Qualificação (PNQ). (KUENZER, 2010)

Ainda tratando-se da LDBN de 1996, vale destacar que pela primeira vez aparece o termo “profissionais da educação”:

I – **professores** habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
 II – **trabalhadores em educação** portadores de diploma de **pedagogia**, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de **mestrado** ou **doutorado** nas mesmas áreas;
 II – **trabalhadores em educação**, portadores de diploma de **curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim**.
 IV - **profissionais com notório saber** reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36³²; (BRASIL, 1996) (grifos meu)

A LDBN sinaliza as incumbências dos/as docentes, em seu artigo 13, mas em nenhum momento aponta os compromissos dos/as demais profissionais da educação. Outro limitador é a especificidade de atuação desses/as profissionais, já que a lei deixa claro que esses/as integram a educação básica. Embora a lei tenha reconhecido que a educação é feita por

³² O artigo 36 trata da organização do currículo no ensino médio, por meio da Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, sendo que o Inciso V refere-se à “formação técnica e profissional”. (BRASIL, 1996)

docentes e não docentes, a categoria de técnico-administrativos em educação que atuam em instituições federais de ensino fica no limbo com relação à legislação. Em especial, os/as técnicos/as que trabalham nos Institutos Federais, por possuírem uma institucionalidade diferenciada, ofertando educação básica e ensino superior. Não somos profissionais apenas da educação básica, tampouco apenas do ensino superior, somos trabalhadores/as em educação de uma instituição que oferta dois níveis da educação brasileira.

Seguindo o resgate histórico da educação profissional junto com a tentativa de identificar a presença dos/as trabalhadores/as em cada época, chegamos aos anos dois mil. A partir de 2003, iniciou-se um (re)desenho da expansão da Rede Federal, ações essas integradas às políticas públicas, vinculadas à qualificação da educação, na tentativa de contrapor as concepções educacionais neoliberais. Em 2005 o Governo Federal apresentou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Inicialmente, o plano incluía a construção de novas unidades de ensino, objetivando chegar a 150 unidades em 2009, espalhados por todos os estados e distrito federal, ação esta prevista no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007. Nesse período também foi anunciada a qualificação do corpo técnico, por meio de concurso público, além do aumento do repasse de verbas para custeio. Essas duas primeiras etapas garantiram 274 (duzentos e setenta e quatro) mil novas vagas, somando-se as 160 (cento e sessenta) já ofertadas na época, um aumento de 171% (cento e setenta e um por cento) das vagas (PACHECO, CALDAS, SOBRINHO, 2012).

O ano de 2005 também é marcado pela promulgação da Lei 11.091, de 12 de janeiro de 2005, que trata da “estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação” (BRASIL, 2005a). Pela primeira vez aparece a nomenclatura “técnico-administrativo” para tratar dos/as trabalhadores/as que atuam na educação federal, mas não exercem a docência. O documento trata da organização do quadro de pessoal, as formas de ingresso e desenvolvimento, a estrutura do plano por níveis de classificação e capacitação, remuneração e cria Comissão Nacional de Supervisão do Plano de Carreira. Estabelece que são atribuições dos cargos:

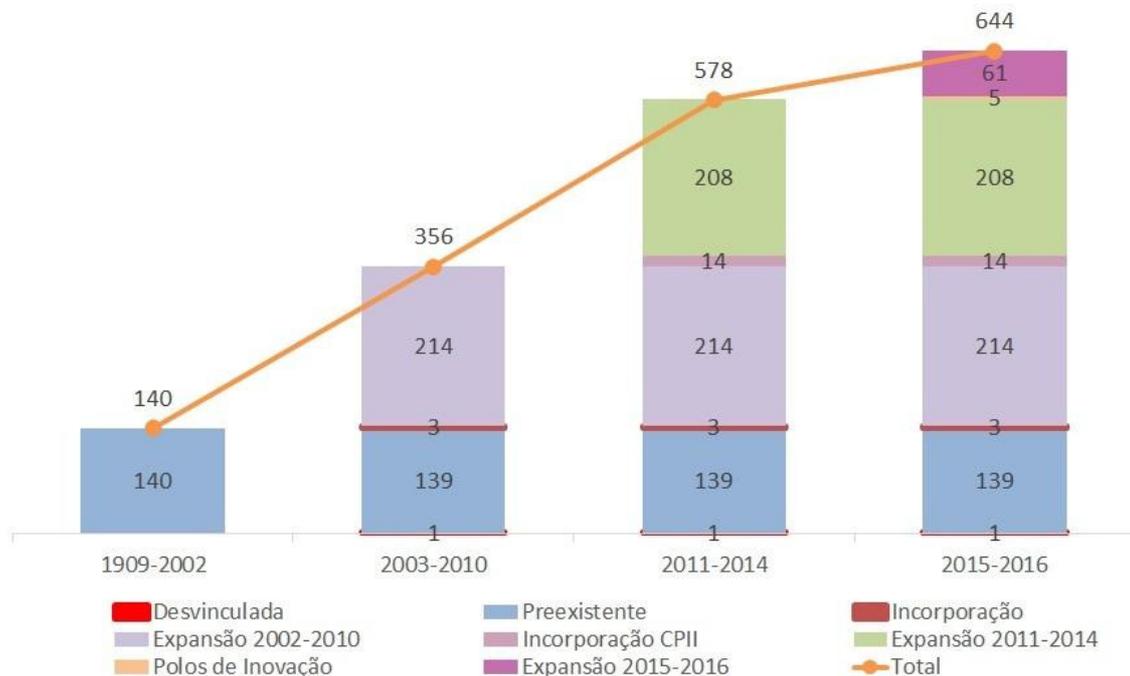
- I - planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades inerentes ao apoio técnico-administrativo ao ensino;
- II - planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades técnico-administrativas inerentes à pesquisa e à extensão nas Instituições Federais de Ensino;
- III - executar tarefas específicas, utilizando-se de recursos materiais, financeiros e outros de que a Instituição Federal de Ensino disponha, a fim de assegurar a eficiência, a eficácia e a efetividade das atividades de ensino, pesquisa e extensão das Instituições Federais de Ensino. (BRASIL, 2005a)

A consolidação final da reconfiguração da educação profissional e tecnológica no Brasil deu-se com a promulgação da Lei Federal n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, formada por 38 (trinta e oito) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, 2 (dois) CEFETs, 25 (vinte e cinco) escolas técnicas vinculadas a Universidades Federais, pelo Colégio Pedro II e pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (BRASIL, 2008).

Com a criação dos IFs, 31 (trinta e um) Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), 75 (setenta e cinco) Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDs), 39 (trinta e nove) Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), além de 07 (sete) Escolas Técnicas Federais e 08 (oito) Escolas vinculadas a Universidades Federais foram extintas e passaram a compor os Institutos Federais. Há ainda 2 (dois) Centros Federais de Educação Tecnológica que decidiram manter suas características históricas e não se transformarem em IF, que foram o CEFET Minas Gerais e o CEFET Rio de Janeiro. (FIGUEIREDO, 2015)

O gráfico 5 ilustra o crescimento da Rede Federal, mostrando que em quase cem anos de história, 1909 a 2002, havia no Brasil 140 (cento e quarenta) instituições de Educação Profissional vinculadas à Rede Federal. Entre 2003 e 2016 o número de instituições mais que quadruplicou, chegando a 644 (seiscentos e quarenta e quatro unidades).

Gráfico 5 - Expansão da Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades



Fonte: Ministério da Educação (2017)³³

Direcionando o olhar com o intuito de identificar como se constituiu o trabalho dos/as técnicos/as ao longo da história da Educação Profissional, chegamos ao momento atual e debruçamos nosso olhar, mais especificamente, para a atuação desses/as trabalhadores/as nos Instituto Federais, já que o IFRS é o *locus* investigativo da presente pesquisa. Seguindo o exercício de localizar a presença de profissionais não docentes nas legislações que sustentam as políticas públicas da educação profissional, analisamos a Lei n.º 11.982/08 (BRASIL, 2008). A referida lei trata dos/as servidores/as técnico-administrativos ao explicitar como ocorre a estrutura organizacional dos Institutos, que tem como órgão máximo o Conselho Superior e o Colégio de Dirigentes³⁴.

O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, será composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica. (BRASIL, 2008)

De acordo com a lei, os/as técnico-administrativos em educação podem ser nomeados para ocupar cargo de Pró-reitor/a, desde que integrantes de cargos do nível “E”, com curso

³³ Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em 20 fev 2017.

³⁴ O Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, será composto pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos campi que integram o Instituto Federal.

superior. Já o cargo de Reitor/a só pode ser ocupado por docentes. Os/as servidores/as técnicos/as podem se candidatar a direção-geral dos campi, embora seja limitado aos cargos que integram o nível “E”, precisam ter no mínimo “5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008) e se encaixarem em pelo menos um dos critérios:

II - possuir o mínimo de 2 (dois) anos de exercício em cargo ou função de gestão na instituição;
ou III - ter concluído, com aproveitamento, curso de formação para o exercício de cargo ou função de gestão em instituições da administração pública. (BRASIL, 2008)

Embora a lei de criação dos IFs tenha um grande avanço quando, por exemplo, garante paridade entre os segmentos na constituição do Conselho Superior, esse tema ainda é caro em muitas universidades do nosso país. No entanto, ainda percebe-se um monopólio de minorias, diante da ocupação de cargos significativos, como o de reitor/a, por exemplo, uma vez que só docentes podem se candidatar. O mesmo ocorre na escolha dos/as diretores/as gerais dos *campi*, uma vez que só os técnicos com cargos de nível superior podem participar do pleito.

2.2 A constituição das pedagogas e pedagogos: um olhar para o Curso de Pedagogia

Ao tornar-me pedagoga técnica-administrativa em educação, perguntava-me “afinal, qual o papel da pedagoga na instituição?”, sentia uma crise de identidade, a necessidade de saber exatamente o que fazia essa profissional numa instituição de educação profissional e tecnológica. Esse fato não é algo isolado, já que o próprio curso desde sua criação tem dificuldades em definir o seu papel na educação, transitando entre a formação para a docência e/ou especialista em educação.

As tentativas de superação da questão da identidade do curso de Pedagogia pela via do equacionamento das funções profissionais do pedagogo marcaram a história do curso com a tensão permanente entre a formação do “generalista” ou do “especialista”, com reflexos para a correspondente estrutura curricular. [...] a história do curso é marcada pela busca de resposta a respeito “de quem é o pedagogo” por meio da indicação de tarefas do campo educativo reservadas a ele, envolvendo um grau menor ou maior de especificação das mesmas. (SILVA, 2011, p. 144)

Apresentar a história do Curso de Pedagogia é essencial para que se compreenda como ocorreu o processo de formação das pedagogas e pedagogos e de que forma influencia na atuação profissional, com olhar atento para além das questões curriculares, já que o curso está constituído num contexto educacional, histórico, político, cultural e econômico de cada época.

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. Ao conhecermos a história do curso de Pedagogia no Brasil, fica muito claro os tensionamentos e os propósitos de sua configuração em cada época, tendo na centralidade das discussões as intencionalidades do curso ao formar docentes e/ou especialistas em educação.

No Brasil, o Curso de Pedagogia surge como parte constituinte da Faculdade Nacional de Filosofia, por meio do Decreto-Lei n.º 1.190/39. A referida faculdade intencionava “preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; e realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino” (BRASIL, 1939).

Há que se ressaltar que a organização da Faculdade Nacional de Filosofia está alinhada com os princípios da Universidade do Brasil³⁵, defendidas, inicialmente, pelo Ministro da Educação, Francisco Campos, e por seu sucessor, Gustavo Capanema. A referida universidade inseria-se no projeto de país, do “regime político autoritário, unitário, antiliberal e antidemocrático, que se autodenominou de Estado Novo” (BRZEZINSKI, 2000, p.40), “transformando o sistema universitário em aparelho ideológico do Estado”. (BRZEZINSKI, 2000, p.41)

O Decreto-lei aponta para a organização da faculdade em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia. Prevê, ainda, por meio de sessão especial, a oferta de didática. Cada sessão foi desdobrada em diversos cursos, exceto a filosofia e a pedagogia, que tinha o curso com o nome de sua própria sessão. Ao todo a legislação autorizava o funcionamento de onze cursos³⁶ e dispunha sobre o currículo de cada um. Com duração de três (3) anos, era conferindo o diploma de bacharel àqueles/as que concluíssem os cursos seriadamente (BRASIL, 1939). Já o curso de didática era oferecido em um (1) ano e garantia o diploma de licenciatura aos bacharéis, estabelecendo-se o esquema conhecido como “3+1” (SAVIANI, 2012). Os três primeiros anos de cada curso destinavam-se aos estudos dos conhecimentos específicos de cada bacharelado e o curso de didática ofertava conteúdos pedagógicos. Nesse sentido, a pedagogia fazia o caminho inverso, pois tratava nos três primeiros anos de

³⁵ Entre os anos de 1940 e 1968, dentro do regime centralizado do Estado Novo, a Universidade do Brasil servia como modelo padrão da forma de organização a ser seguido pelas instituições de ensino superior do país. (SAVIANI, 2012)

³⁶ Sessão de filosofia: filosofia; Sessão de ciências: matemática, física, química, história natural, geografia e história e ciências sociais; Sessão de letras: letras clássicas, letras neolatinas e letras anglo-germânicas; Sessão de pedagogia: pedagogia. (BRASIL, 1939)

generalidades e após conteúdos específicos da didática, sendo que “essa complementação de estudos em didática representa uma tautologia da ‘didática da pedagogia’, situação estranha que dissociava o conteúdo da pedagogia do conteúdo da didática em cursos distintos, provocando uma ruptura entre conteúdo dos conhecimentos específicos e o método de ensinar esse conteúdo” (BRZEZINSKI, 2000, p.44).

Aos licenciados em Pedagogia também era concedido o registro para lecionar Matemática, História, Geografia, Estudos Sociais, no primeiro ciclo do ensino secundário. [...] A dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender que no bacharelado se formava o pedagogo que poderia atuar como técnico em educação e, na licenciatura, formava-se o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, quer no primeiro ciclo, o ginasial - normal rural, ou no segundo. (BRASIL, 2005, p. 02-03).

Embora o Brasil vivesse nas décadas de 40, 50 e início da década de 60, do século XX, um período de ebulição sociopolítica e econômica, com o início da redemocratização do país e com isso a promessa da democratização do ensino, para “o Brasil crescer e atingir, a qualquer preço, as portas da modernização com substancial avanço tecnológico” (BRZEZINSKI, 2000, p.47), o Curso de Pedagogia manteve-se com a mesma organização até 1962. Os anos de 1945 a 1964, além de caracterizarem-se pela grande mobilização das forças democráticas e liberais no cenário político, também esteve marcado pela industrialização e urbanização do país, necessitando o aumento de demanda social de escolarização, com o intuito de qualificação da mão-de-obra. Diante desse cenário, o então ministro constituiu em 1948 uma comissão para elaborar uma proposta de projeto de reforma geral da educação nacional, que só ganhou forma após treze anos de muitas disputadas, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (SCHEIBE; DURLI, 2011). Brzezinski destaca que a LDBN se tornou uma “legislação anacrônica resultante de uma lei conciliatória da média de opiniões” (2000, p. 52), que “conciliou interesses dos liberais liderados por Florestan Fernandes e dos proprietários de escolas representados por Carlos Lacerda [...], que de concessões mútuas e acordos políticos foi engendrada a lei” (2000, p. 52).

Logo no ano seguinte, foram lançados dois pareceres pelo Conselho Federal de Educação (CFE). O primeiro, Parecer 251/62, “estabelece que os Cursos de Pedagogia são destinados a formar professores para os cursos normais e profissionais não docentes do setor da educação, técnicos de educação ou especialistas de educação” (CEZAR, 2014, p. 86). Regulamenta que o curso terá duração de quatro anos, entre bacharelado e licenciatura, mantendo o mesmo tempo da regulamentação anterior, diferenciando-se, apenas, na possibilidade de cursar disciplinas da licenciatura concomitante às do bacharelado,

flexibilidade essa que deixa de caracterizar o curso no esquema “3+1” (SAVIANI, 2012). O Parecer 252/62 trata da estrutura curricular do bacharelado em pedagogia, deliberando que os cursos de pedagogia deverão ofertar sete disciplinas, sendo cinco obrigatórias³⁷ e duas opcionais³⁸, escolhidas por cada instituição. Já o currículo de todas as licenciaturas passaria por reformulação, posta pelo Parecer 292/62 do CFE, que apontava a necessidade da oferta de psicologia da educação, adolescência e aprendizagem, elementos de administração escolar, didática, prática de ensino, o que para a licenciatura em pedagogia era reduzida a duas disciplinas, uma vez que as demais já eram ofertadas no currículo do bacharelado (BRZEZINSKI, 2000).

A partir do Golpe Militar de 1964, a ideologia da ordem e a tecnocrática sustentaram o governo militar instaurado em nosso país, sendo que a educação brasileira, obviamente, passou por adequações para alinhar a legislação educacional aos princípios do regime instalado. (SCHEIBE; DURLI, 2011) Diante da conjuntura, mais uma vez, o Curso de Pedagogia sofre uma reformulação da sua estrutura curricular, com o advento da Lei da Reforma Universitária n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, expressa no Parecer 252/69 e na Resolução 02/69 do CFE. O curso passa a “formar professores para o ensino normal e especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito das escolas e sistemas escolares. Admite, também, ao licenciado exercer o magistério nas séries iniciais, dentro da habilitação para o ensino normal” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p.21). Com o intuito de dar conta do caráter formativo de cada especificidade, o novo currículo é constituído de uma parte comum e uma diversificada, sendo que a segunda etapa tem o compromisso de contribuir na formação de cada possível habilitação. A duração do curso está relacionada a “duas modalidades: a licenciatura plena, com duração de 2.200 horas e a licenciatura de curta duração, com 1.100 horas, destinada a formar os especialistas para atuar nas escolas de primeiro grau” (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 92). Outro destaque é a exclusão da formação dupla (bacharel e licenciatura), sendo expedido o título único de licenciado. (SAVIANI, 2012)

³⁷ Psicologia da Educação, sociologia (geral, educação), história da educação, filosofia da educação, administração escolar. (BRZEZINSKI, 2000, p.56)

³⁸ As disciplinas para a escolha eram: “biologia, história da filosofia, estatística, métodos e técnicas da pesquisa pedagógica, cultura brasileira, higiene escolar, currículos e programas, técnicas audiovisuais de educação, teoria e prática da escola primária, teoria e prática da escola média e introdução a orientação educacional”. (BRZEZINSKI, 2000, p.56)

Foi o Parecer 252/69 e a Resolução 02/69 que definiu a estrutura da Faculdade de Educação³⁹, que absorveria o Curso de Pedagogia, “à qual conferia a função de formar técnicos denominados especialistas em educação” (BRZEZINSKI, 2000, p.67). Para Mascarenhas e Franco (2017) o curso revelava-se de certa forma coerente, entretanto, seu caráter tecnicista e de subordinação da educação à lógica do mercado, reflexo do contexto de uma ditadura militar, sofreu diversas críticas na década de 70.

Libâneo e Pimenta tecem críticas a fragmentação da formação das pedagogas e pedagogos, que reverbera “a divisão técnica do trabalho na escola, à separação entre teoria e prática, à separação entre o pedagogo especialista e o trabalho docente” (2011, p. 23). No entanto, apontam que a raiz do problema não é em si a fragmentação, mas as seguintes questões:

- 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. (2011, p. 23-24)

Cabe salientar que entre 1973 e 1975, após a sanção da Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971), o conselheiro do CFE, Valnir Chagas, elaborou e conseguiu a aprovação de um conjunto de oito indicações e suas respectivas resoluções que foram publicadas, em 1976, no Livro intitulado “Formação do magistério: novo sistema”. As indicações dispunham sobre a regulamentação da formação de professores e intencionavam a substituição do curso de pedagogia por estudos superiores de educação. Embora tivessem sido homologadas pelo Ministro da Educação, as indicações de Valnir Chagas foram suspensas, graças à pressão do movimento educacional organizado, já que a compreensão que se tinha era de extinção do curso de pedagogia e a descaracterização da profissão de pedagogo. Sendo assim, o curso de Pedagogia permaneceu com a estrutura expressa no até a promulgação da nova LDBN. (SAVIANI, 2012).

O movimento organizado que conseguiu derrubar as indicações de Valnir Chagas acabou consolidando-se na década de 80, tornando-se importante referência na articulação dos/as profissionais e estudantes ligados/as à educação e à formação de professores/as. Já em

³⁹ É preciso destacar que antes desses documentos, o Brasil já tinha algumas experiências, como “as Faculdades de Educação da Universidade de Brasília (1961), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1967) e do Instituto Estadual de Santa Catarina (1963)” (BRZEZINSKI, 2000, p.67-68).

1980 é realizada a I Conferência Brasileira de Educação, sendo criado durante o evento o Comitê Pró Participação na Reforma dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, que mais tarde, em 1990, tornou-se Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Nessa década ocorreram diversos eventos para discutir os rumos da formação de professores/as em nosso país. Desse movimento emergiram duas questões chave: a compreensão de que a docência é o alicerce que sustenta a formação dos/as educadores/as e a necessidade de se estabelecer a “base comum nacional” para os cursos de formação de educadores/as no Brasil (SAVIANI, 2012).

Não deixa de ser curioso que o movimento pela reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura, que desembocou na ANFOPE, se constituiu em oposição às propostas apresentadas por Valnir Chagas, em especial aquela traduzida no *slogan* “formar o especialista no professor”. No entanto, esse movimento acabou por incorporar, de certo modo, esse *slogan*, ao definir como eixo de sua concepção a docência como base da formação dos profissionais da educação. (SAVIANI, 2012, p. 60)

Embora fruto de uma ampla discussão, as deliberações desse movimento não ecoaram unanimemente, já que alguns estudiosos⁴⁰ somavam-se a ANFOPE na defesa da necessidade de reformulação do curso de Pedagogia, porém não comungavam dos mesmos princípios que a associação, pois defendiam que o curso precisava passar por uma profunda mudança em termos de concepção, para além das questões estruturais. Libâneo e Pimenta (2011), por exemplo, sustentaram que o Curso de Pedagogia não deveria estar condicionado à docência, fazendo com que houvesse um estreitamento do conceito de Pedagogia, pois ela é “uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas. Ela investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos” (LIBÂNEO. PIMENTA, 2011, p. 33).

Após anos de discussões, tensionamentos, consultas e diversas proposições para a construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, a proposta da ANFOPE esteve na centralidade dos debates, sendo que em 15 de maio de 2006 o Conselho Nacional de Educação emitiu a Resolução CNE/CP n.º1/2006⁴¹, publicada no Diário Oficial da União no dia seguinte. A resolução está sustentada nos Pareceres CNE/CP n.º 5/2005 e n.º 3/2006. O Curso objetiva “à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e 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

⁴⁰ Entre elas/es: “José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Acácia Kuenzer”. (MASCARENHAS; FRANCO, 2017, p. 45)

⁴¹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf.

áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006, p.2). O Parecer CNE/CP n.º 5/2005, destaca que “a formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas” (BRASIL, 2005c, p.6).

Importa ressaltar que a identidade do pedagogo foi atingida de forma ambígua na regulamentação da atual Diretriz, pois de maneira positiva ampliou-se o leque de atuação profissional, dando ao Pedagogo o privilégio de ocupar, privativamente, um espaço profissional de grande importância e extensão. Por outro lado, há o desprestígio do Pedagogo, como especialista em educação, com um campo mais restrito de atuação, embora possa ser considerado de prestígio, pela diferenciação social. Além do que é perceptível uma transformação difusa do campo epistemológico, de sustentação da profissão, com a focalização discursiva na dimensão prática da pedagogia, em detrimento da dimensão teórica. (MASCARENHAS; FRANCO, 2017, p. 47-48)

O quadro abaixo ilustra perfeitamente as mudanças estruturais e curriculares do Curso de Pedagogia ao longo dos anos, ao observarmos a grande variação de habilitações na qual foram certificadas as pedagogas e pedagogos que trabalham no IFRS:

Quadro 1 - Formação acadêmica - Curso de Pedagogia - Habilitações e ano de conclusão

Pedagoga/o	Licenciatura em Pedagogia - Habilitações	Ano de conclusão
1	Orientação Educacional	1977
2	Componentes curriculares Pedagógicos do Ensino Médio (Sociologia da Educação, Filosofia da Educação e Didática)	1988
3	Pedagogia	1990
4	Séries Iniciais e Disciplinas Pedagógicas do 2º grau	1990
5	Orientação Educacional	1996
6	Pedagogia	1998
7	Pedagogia	2000
8	Pedagogia	2000
9	Pedagogia	2000

10	Séries Iniciais e Matérias Pedagógicas do 2º grau	2001
11	Séries Iniciais	2004
12	Multimeios e Informática Educativa	2005
13	Gestão Escolar e Educação Infantil	2005
14	Matérias Pedagógicas da Formação Profissional, Anos Iniciais e Gestão Educacional	2006
15	Séries Iniciais	2006
16	Série Iniciais	2006
17	Pedagogia	2007
18	Educação Infantil, Séries Iniciais, Gestão Escolar, Formação do Profissional Docente	2007
19	Orientação Educacional	2007
20	Magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	2008
21	Supervisão e Orientação	2008
22	Orientação Educacional	2008
23	Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio; Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Básico; Administração Educacional; Orientação Educacional e Supervisão Educacional	2009
24	Pedagogia	2009
25	Pedagogia	2009
26	Pedagogia	2012
27	Pedagogia	2012

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa diagnóstica (2018).

Em 2015, o Conselho Nacional de Educação, lança a Resolução do CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, que trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial

em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015b), sendo respaldada pelo Parecer do CNE/CP n.º 2, de 9 de junho de 2015 (BRASIL, 2015a). Com relação ao Curso de Pedagogia, a resolução mantém a mesma concepção do curso defendida na Resolução do CNE/CP n.º1/2006, ao referendar que a docência é a base da formação e que deve ser compreendida “como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico” (BRASIL, 2015b, p.3). Conforme o Parecer do CNE/CP n.º 2/2015 (BRASIL, 2015a) as licenciaturas ocupar-se-ão de formar os/as docentes para atuarem nas diversas áreas, etapas e modalidades da educação básica, sem deixar de abordar questões relativas a gestão escolar:

advoga-se que a formação inicial capacite esse profissional para o exercício da docência e da gestão educacional e escolar na educação básica, o que vai requerer que essa formação em nível superior, adequada à área de conhecimento e às etapas e modalidades de atuação, possibilite acesso a conhecimentos específicos sobre gestão educacional e escolar, bem como formação pedagógica para o exercício da gestão e coordenação pedagógica e atividades afins. (BRASIL, 2015a, p.28)

Mais uma vez, temos um inchaço no currículo das licenciaturas e, em se tratado do Curso de Pedagogia, uma formação polivalente e desafiadora. No entanto, esse é um tema bastante complexo e que carece de uma discussão mais densa, o que não ocorrerá nesse momento, por não ser objeto da pesquisa.

2.3 O Trabalho da Pedagoga e do Pedagogo não Docente na Educação Profissional

A história do Curso de Pedagogia no Brasil nos mostra que, ao longo de seus quase oitenta anos, esteve vinculado à formação voltada para a docência, mas também formou e habilitou para a atuação além da sala de aula, tanto nos espaços escolares como extra-escolares, inclusive empresas, hospitais, Organizações não Governamentais (ONGs), movimentos sociais.

Nesse momento, gostaria de focar no exercício profissional das pedagogas e pedagogos não docentes, uma vez que a presente pesquisa intenciona dialogar sobre as experiências dessas/es profissionais que são técnicos-administrativos em educação, numa instituição que oferta educação profissional técnica e tecnológica. Há que se destacar que para o ingresso nesse cargo, não há nenhum tipo de exigência de habilitação específica, sendo que a Licenciatura em Pedagogia por si só nos credencia para tal tarefa. Assumir-se pedagoga e pedagogo não docente no IFRS tornou-se um grande desafio, uma vez que muitas/os exerciam suas atividades em sala de aula da educação básica.

Para desempenhar um trabalho pedagógico dentro de uma instituição faz-se necessário ter a clareza, inicialmente, de que a Pedagogia, para além de um curso, deve ser compreendida como ciência da educação, rompendo com a percepção do senso comum de que Pedagogia é sinônimo de metodologia, didática. Libâneo (2001) nos ajuda a entender o significado de Pedagogia:

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Não há sociedade sem práticas educativas. Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. Ou seja, ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas. (LIBÂNEO, 2001, p. 6)

Liliana Ferreira (2017) problematiza que é preciso ter clareza da diferença entre “trabalho pedagógico” e “trabalho da/o pedagoga/a”, que são diferentes, mas não se excluem. Para a autora, o trabalho pedagógico, que é mais amplo, se faz por todos os sujeitos que, articulados, produzem conhecimento. Pedagógico “está relacionado ao modo como o grupo que compõe a escola se organiza regularmente, a como entende e produz a educação. Transita entre o individual e o coletivo, de modo dialético, elaborando-se e acontecendo cotidianamente na escola” (FERREIRA, 2008, p. 183). Agora, o trabalho da/o pedagogo/a esta relacionado às exigências da Pedagogia enquanto teoria e prática da educação, que “permite a percepção compreensiva do mundo, dos sujeitos e do trabalho pedagógico, tendo por objeto a educação e, portanto, a produção de conhecimento na contemporaneidade” (Ferreira, 2017, p.178).

Por definição, o pedagogo não pode ser um puro e simples prático nem um puro e simples teórico. Ele está entre os dois. A ligação deve ser ao mesmo tempo permanente e irreduzível, porque não pode existir um fosso entre a teoria e a prática. É esta abertura que permite a produção pedagógica. Em consequência, o prático em si mesmo não é um pedagogo, é mais um utilizador de elementos, de idéias ou de sistemas pedagógicos. Mas o teórico da educação como tal não é também um pedagogo; pensar o ato pedagógico não basta. Somente será considerado pedagogo aquele que fará surgir um “mais” na e pela articulação teoria-prática na educação. Tal é a caldeira da fabricação pedagógica. (HOUSSAYE APUD LIBÂNEO, 2008, p. 35-36)

Por isso, a Pedagogia se configura num campo de estudos com identidade e problemáticas próprias, a partir da capacidade de compreender que existem elementos básicos para que ocorra a ação educativa, dentre eles: as/os professores, as/os estudantes, as/os demais profissionais que atuam no processo, os saberes e os contextos. Dentro dessa ação educativa intencional, na qual a escola configura-se como *locus* privilegiado para tal tarefa, insere-se a atuação da/o pedagoga/o escolar.

Para Saviani (2012) a primeira compreensão que a/o pedagoga/a precisa ter diante do seu trabalho é compreender que ele não é neutro, já que a educação é um ato político. Para tal é preciso escolher um lado: estar a serviço da classe dominante para o desenvolvimento do capital ou posicionar-se a favor dos trabalhadores e trabalhadoras. Sendo a educação um ato político, ela está inserida e determinada por um projeto maior de sociedade. A/o pedagoga/a nesse contexto deve ter a clareza que sua atuação pode intervir na manutenção das forças que tentam manter ou transformar a sociedade:

o pedagogo tanto pode desempenhar o papel de contornar acidentes da estrutura, de impedir que as contradições estruturais venham à tona, de segurar a marcha da história, de consolidar o *status quo*, quanto pode desempenhar o papel inverso de, a partir dos elementos de conjuntura, explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da história, contribuindo, assim, para a transformação estrutural da sociedade. (SAVIANI, 2012, p. 2)

Diante desse desafio, espera-se que as/os pedagogas/os tenham “uma aguda consciência da realidade onde vão atuar, com uma adequada fundamentação teórica que lhes permitirá uma ação coerente e com uma satisfatória instrumentação técnica que lhes possibilitará uma ação eficaz” (SAVIANI, 2012, p.7).

Libâneo define Pedagogo como “um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações” (2008, p. 52). A/o pedagoga/o escolar deve incubir-se de auxiliar as/os docentes no aperfeiçoamento da sua prática pedagógica, levando em conta uma análise crítica do modo como ocorre o processo de ensino e de aprendizagem, vinculando conhecimentos teóricos e práticos que qualifiquem seu trabalho em sala de aula.

Quando se atribuem ao pedagogo as tarefas de coordenar e prestar assistência pedagógico-didática ao professor, não está se supondo que ele deva ter domínio dos conteúdos-métodos de todas as matérias. Sua contribuição vem dos campos do conhecimento implicados no processo educativo-docente, operando uma intersecção entre teoria pedagógica e os conteúdos-métodos específicos de cada matéria de ensino, entre o conhecimento pedagógico e a sala de aula. O pedagogo entra naquelas situações em que a atividade docente extrapola o âmbito específico da matéria de ensino: na definição de objetivos educativos, nas implicações psicológicas, sociais, culturais no ensino, nas peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem, na detecção de problemas de aprendizagem entre os alunos, na avaliação, no uso de técnicas e recursos de ensino etc. 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, 2008, p. 62-63)

Todas/os ganham quando há a compreensão de que o fazer pedagógico da escola é compromisso de todas/os as/os profissionais que integram a instituição, tendo cada um/a suas formas de contribuir para o cumprimento da função social na qual lhe foi incumbida. Nesse contexto e, em especial, nos Institutos Federais, a própria configuração dos sujeitos que

constituem a instituição pode colaborar ou prejudicar o fazer pedagógico. A positividade dessa configuração está atrelada a diversidade de profissionais que integram o IF, posto que as/os docentes possuem uma rede de apoio constituída por diversos profissionais que podem colaborar na sua ação educativa, dentre elas/es: pedagogas/os, psicólogas/os, assistentes sociais, nutricionistas, assistentes de alunos, técnico em assuntos educacionais, intérprete de libras, entre outras/os. Todavia a fragmentação do trabalho e a divisão em categorias, professoras/es e técnico-administrativos em educação, acaba, por vezes, num distanciamento e hierarquização dos cargos e dos saberes.

Com isso, a presença da/o pedagogo/a, como integrante de uma equipe pedagógica, serve para instigar o olhar e atuação dos sujeitos que integram a escola, na busca de uma dimensão coletiva, na qual o projeto pedagógico seja o suleador das ações pedagógicas, sempre com um olhar atento para as potencialidades, as fragilidades, buscando a superação das contradições do fazer didático-pedagógico, para que os objetivos sejam alcançados.

Vasconcellos defende:

os especialistas devem se especializar em mudanças! Sabemos que esses processos são extremamente complexos, uma vez que envolvem concepções, desejos, medos, decisão, avaliação, plano de ação, relações de poder, disponibilidade, recursos, caldo de cultura, relações interpessoais, teoria, necessidades, imaginário, narrativas, memória, condições de trabalho, etc. Todavia, é preciso ter pessoas altamente qualificadas neste âmbito a fim de ajudar na coordenação da travessia, não como o “iluminado”, dono da verdade, mas (...) alguém que ajuda o grupo na tomada de consciência do que está vivendo, para além das estratégias de intransparências que estão a nos alienar. (VASCONCELLOS, 2002, p. 71)

Por vários espaços profissionais nos quais passei enquanto pedagoga, 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*.

Celso Vasconcellos (2002) nos ajuda a compreender os motivos que dificultam a atuação da coordenação pedagógica numa escola, ao resgatar a própria história da supervisão escolar na educação brasileira. Segundo o autor, por vários séculos o papel de supervisor esteve relacionado ao controle, com indícios remetidos ao século XVI, na atuação dos jesuítas e sua *Ratio Studiorum*⁴². No entanto, a “inspeção escolar” surge com a industrialização, tendo como referência o modelo americano, refletindo na supervisão escolar das escolas brasileiras no século XX. O modelo tecnicista e controlador foi reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases n.º 5.692/71, promulgada em plena Ditadura Militar.

⁴² Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. (Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm> Acesso 14jun18.

A introdução da Supervisão Educacional traz para o interior da escola a divisão social do trabalho, ou seja, a divisão entre os que pensam, decidem, mandam, (e se apropriam dos frutos), e os que executam; até então, o professor era, em muito maior medida, o ator e autor de suas aulas, e a partir disto passa a ser expropriado de seu saber, colocando-se entre ele e o seu trabalho a figura do técnico. (VASCONCELLOS, 2002, p. 86)

Diante da consciência do estigma histórico de “super”-visão, talvez consigamos nos construir com “outra”-visão (VASCONCELLOS, 2002). Nesse sentido, o autor defende que a pessoa que desempenha o papel de coordenador/a pedagógico/a assumam-se como intelectual orgânico, na qual sua práxis esteja articulada com as dimensões “reflexiva, organizativa, conectiva, interventiva e avaliativa” (VASCONCELLOS, 2002, p. 88).

No IFRS não há um documento que direcione o trabalho das/os técnico-administrativos em educação que ocupam o cargo de pedagogo. A única referência é a descrição do cargo e das atividades típicas publicadas nos editais que sustentaram os concursos realizados na instituição. Para descreverem os cargos, os editais tiveram como referência um Ofício Circular⁴³ encaminhado pela Coordenação de Gestão de Pessoas do MEC (BRASIL, 2005b), cujo anexo traz a descrição dos cargos técnico-administrativos em educação, dentre eles o de Pedagogo, que tem como descrição sumária:

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, 2005b)

O documento ainda descreve que são atividades típicas da pedagoga e pedagogo:

- Estudar medidas que visem melhorar os processos pedagógicos, inclusive na educação infantil.
- Elaborar e desenvolver projetos educacionais.
- Participar da elaboração de instrumentos específicos de orientação pedagógica e educacional.
- Organizar as atividades individuais e coletivas de crianças em idade pré-escolar.
- Elaborar manuais de orientação, catálogos de técnicas pedagógicas; participar de estudos de revisão de currículo e programas de ensino; executar trabalhos especializados de administração, orientação e supervisão educacional.
- Participar de divulgação de atividades pedagógicas.
- Implementar programas de tecnologia educacional.

⁴³ O MEC enviou um novo Ofício-Circular nº1/2017/COLEP/CGGP/SAA-MEC, no dia 14 de março de 2017, aos dirigentes de gestão de pessoas das instituições federais de ensino. O documento torna sem efeito o Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, de 28 de novembro de 2005, referente ao Plano de Cargos e Carreira dos Trabalhadores Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), conquistado pela Categoria. O MEC orientou o retorno às descrições dos cargos ao Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE), regulamentado pela Lei nº 7.596 de 1987. A revogação do ofício impacta na realização de novos concursos, portanto, não altera o que foi garantido em edital para as pedagogas e pedagogos que já ingressaram no IFRS. Disponível em: <<http://www.assufrgs.org.br/2017/03/29/fasubra-e-sinasefe-se-reunem-com-o-mec-para-esclarecer-oficio-referente-ao-pcctae/>> Acesso em: 17.abr.2018

- Participar do processo de recrutamento, seleção, ingresso e qualificação de servidores e discentes na instituição.
- Elaborar e desenvolver projetos de ensino-pesquisa-extensão.
- Utilizar recursos de informática.
- Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional. (BRASIL, 2005b)

Como essas descrições referem-se ao conjunto de pedagogas/os que atuam nas diversas instituições federais de ensino, desde os colégios de aplicação até as universidades, as descrições são genéricas e tratam das diversas etapas da educação, inclusive da Educação Infantil. O trabalho como pedagoga/o não docente numa instituição de educação profissional vai muito além das descrições gerais, uma vez que ocorre dentro de um contexto, que apesar de ter um projeto macro de concepção, princípios e objetivos, lida cotidianamente com diversos sujeitos, práticas, compreensões, interpretações e contradições sobre educação. O próximo capítulo trará a concretude dessas hipóteses/suspeitas, ao escutar as pedagogas e pedagogos que desempenham esse trabalho no IFRS, e no exercício de sistematizar essa escuta, faço um recorte de análises que, entendo ser iniciais, porém bastante inquietantes para a composição dessa dissertação.

3 O TRABALHO DAS PEDAGOGAS E PEDAGOGOS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO NO IFRS

Este capítulo apresenta os dados, produzidos por meio da pesquisa diagnóstica e grupos focais, e as análises levaram em consideração: a escolha do concurso; o ingresso; as expectativas de trabalho; as experiências profissionais anteriores ao trabalho no IFRS; os desafios para se constituir pedagoga e pedagogo técnico-administrativo em educação e a identificação das atividades e especificidades do trabalho desta/e profissional.

3.1 Escolha pelo concurso, o ingresso e expectativas do trabalho

Ao pensar nas possibilidades de trabalho que tem um/a pedagoga/o, na sua maioria, em escolas da educação básica, públicas ou privadas, percebe-se que muitas/os não fazem carreira, fazem correria. Correm de uma escola para outra, trabalhando 40, 60h por semana para que tenham condições mínimas de subsistência para si e, uma grande maioria, para sua família. Sem sombra de dúvidas, ingressar como pedagoga/o numa carreira federal tem muitas vantagens. Diante da realidade das condições de trabalho das/os profissionais da educação, é, de certa forma, uma carreira privilegiada, pelas condições de trabalho que se apresentam, pela boa remuneração e incentivos no plano de carreira, para que a/o servidor esteja em constante formação, atualização. Essas questões ficaram muito evidentes nas falas das/os colegas, ao narrarem a escolha pelo concurso:

“Eu escolhi o concurso, até por referências de amigos que trabalhavam aqui no IFRS e disseram que era um ambiente muito bom de trabalhar e que as pessoas, na carreira de técnico, [...], tinham muita autonomia, muita flexibilidade de criar algumas coisas, então isso me interessou a fazer parte da instituição.” (PEDAGOGA 1, GF-POA, 2018⁴⁴)

“Eu escolhi ingressar numa carreira federal pela remuneração. Sempre trabalhei na área que eu sou formada, eu fiz questão que fosse para o cargo de pedagoga, pela possibilidade de exercitar o meu conhecimento técnico. [...] Optei vir pro IFRS pelo crescimento que isso poderia me trazer, o plano de carreira, todos os elementos que fazem a diferença” (PEDAGOGA 3, GF-POA, 2018)

“Eu também entrei não conhecendo. Ah, eu quero fazer concurso pro Instituto Federal, porque, assim, todo mundo estava fazendo e ganhava beeeem melhor que um professor estadual, muito mais, e foi assim, pensando nessa lógica, [...] se tiver

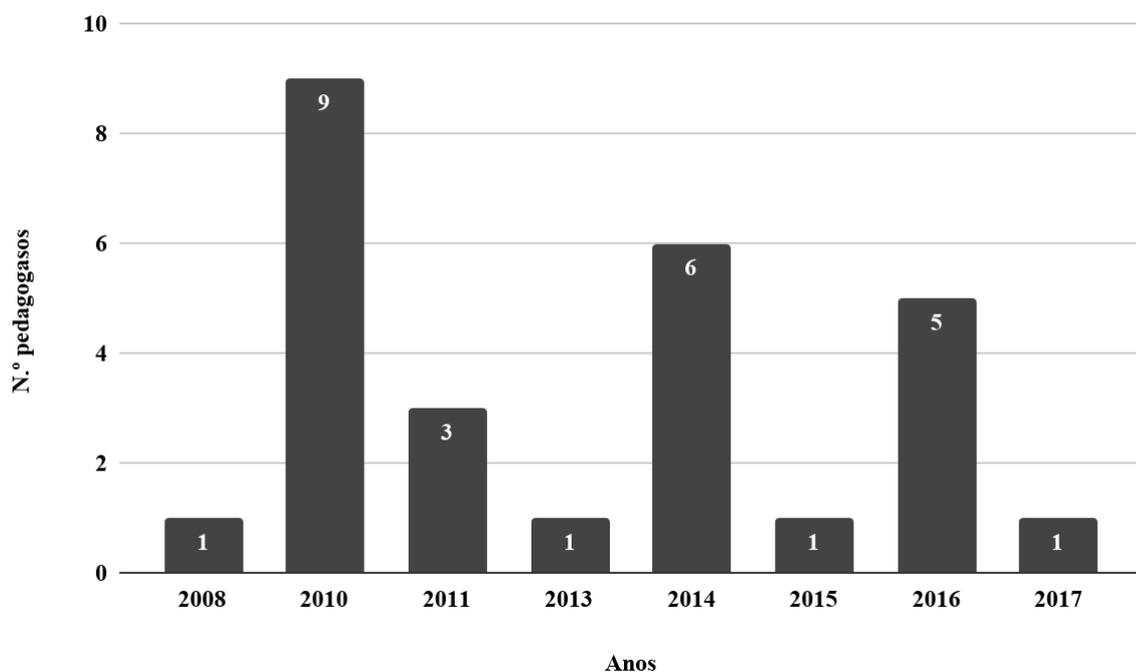
⁴⁴ Falas surgidas nos grupos focais. Para garantir o sigilo das/os participantes, serão denominadas de Pedagoga ou Pedagogo, seguido de um número que lhe identifica dentro do grupo, e o local de participação, assim identificados: GF-POA, para o grupo focal realizado em Porto Alegre, e GF-BG, para o encontro de Bento Gonçalves. Em Porto Alegre estiveram presentes quatro colegas, identificados por “Pedagoga 1”, “Pedagogo 2”, “Pedagoga 3” e “Pedagogo 4”; Em Bento Gonçalves, participaram cinco pedagogas, que serão identificadas por “Pedagoga 1 (2,3,4 e 5)”.

que sair da cidade eu vou sair e fui fazendo, fazendo, o que eu fiz aqui foi o terceiro” (PEDAGOGA 1, GF-BG, 2018)

“[...] não foi por saber ou me interessar pelas descrições do cargo ou coisa parecida. Era bem isso, professora de educação básica e querendo então melhorar na carreira, ter outras possibilidades” (PEDAGOGA 2, GF-BG, 2018)

O gráfico abaixo mostra os movimentos de ingresso das pedagogas e pedagogos no instituto. Pode-se observar que o maior quantitativo ingressou na instituição no segundo ano após a criação dos Institutos Federais. Há que se destacar que a criação dos IFs é dia 29 de dezembro de 2008, portanto, o trabalho efetivo de implantação e implementação do IFRS deu-se, inicialmente, em 2009. Pelos registros localizados, entre 2009 e 2018 ocorreram três concursos públicos para provimento de cargo de pedagogo, realizados em 2009, 2010 e 2014, o que justifica um alto número de nomeações em 2010 e 2014, sendo que esses concursos também respaldaram as nomeações dos anos subsequentes a realização dos mesmos. O aumento no número de pedagogas/os TAEs também está intimamente relacionado à expansão da instituição, com a criação dos novos *campi*, como é o caso do *Campus Caxias do Sul*, Farroupilha, Restinga, por exemplo, que iniciaram suas atividades em 2010. Novos *campi* começaram a ser implantados a partir de 2013, como o *Campus Alvorada*, Veranópolis, Viamão, por isso um crescente nas nomeações em 2014 e anos subsequentes. n

Gráfico 6 - Ano de ingresso no IFRS



Fonte: Gráfico gerado pela autora a partir da pesquisa diagnóstica (2018).

Das 27 (vinte e sete) pedagogas/os que participaram da pesquisa diagnóstica, apenas duas trabalharam em instituições que deram origem ao IFRS, a saber: Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Bento Gonçalves e Escola Técnica Alto Jacuí (ETAJ) de Ibirubá. A servidora que ingressou em 2008 é a que teve a oportunidade de trabalhar no CEFET Bento Gonçalves e experienciar a transição para o IFRS.

Os relatos trazidos nos grupos focais, em geral, pontuam o desconhecimento sobre o modo de funcionamento dos institutos federais, dos amparos legais que sustentam a Educação Profissional Técnica e Tecnológica.

“Eu não conhecia os institutos, eu entrei em 2010, então quando eu entrei os IFs tinham recém sido estruturados. Mas eu realmente não conhecia praticamente nada, sabia muito pouco sobre educação profissional como um todo, sobre os institutos, sobre a estrutura deles e quando eu fiz o concurso foi basicamente pela vaga de pedagogo[...].” (PEDAGOGO 4, GF-POA, 2018)

“Quando eu fui fazer o concurso na verdade eu não sabia nem que que era IF. Foi lá em 2008, 2009, bem na criação mesmo. [...] Eu não vou mentir pra vocês, eu na época trabalhava na Secretaria de Educação, eu fiquei com medo de largar [...]. Vou ir pra um lugar que eu não conheço, que está iniciando [...] vai saber se vai dar certo” (PEDAGOGA 4, GF-BG, 2018)

Ao mesmo tempo que a maioria caminhava para o desconhecido, muitas eram as expectativas, tanto de quem chegava, como de quem as/os recebia:

“Eu vi como um desafio, rumo ao inesperado. Porque a minha experiência foi como professora da educação básica e depois eu trabalhei como pedagoga numa fundação, onde eu fazia assessoria [...]. Eu tinha a expectativa de que trabalhar no IFRS fosse uma oportunidade de trabalhar num local também de produção do conhecimento, de pesquisa, de trabalhar junto aos alunos, aos docentes. Tinha uma expectativa [...], mas também foi algo inesperado, de topar uma experiência nova”. (PEDAGOGA 3, GF-POA, 2018)

“Eu fiquei em crise quando cheguei em 2014. [...] O que que eu vou fazer? É um funcionamento bem diferente de uma escola de ensino fundamental. [...] E ainda os estereótipos dos pedagogos, as expectativas que o grupo de professores me recebeu. Enfim, todas essas coisas que geram uns entraves iniciais pra gente formar vínculo [...]. Esse diretor dizia (refere-se ao Diretor de Ensino) assim: ‘esta é a pedagoga supervisora!!!!’”. (PEDAGOGA 2, GF-BG, 2018)

“Nós fomos muito esperadas, isso era muito interessante. [...] Porque na equipe que a gente chegou [...] não tinha normativas, não tinha nada, não se sabia que rumo dar pras coisas.[...] a gente foi descobrindo o nosso espaço, tudo com muita incerteza. [...] Se hoje a gente tem uma crise de identidade, na época também havia, porque além de tudo a gente era secretária, fazia diária, fazia atas, fazia ata de tudo que era reunião que tinha na reitoria, porque não tinha a estrutura que tem hoje” (PEDAGOGA 3, GF- BG, 2018)

Ao narrar a forma como foi apresentada aos/às professores/as, pode-se perceber certo constrangimento e indignação da Pedagoga 2 (GF-BG, 2018) ao ser apresentada pelo Diretor de Ensino como sendo ‘esta é a pedagoga supervisora!!!!’, como se ele estivesse dizendo que estava chegando a fiscal.

A fala da Pedagoga 3 (GF-BG, 2018) ilustra a chegada no inesperado. Da mesma forma que havia um desconhecimento de como ocorreria o trabalho das/os profissionais da Pedagogia como TAEs, o clima de aprendizagem e de reconhecimento da instituição era generalizado, uma vez que o IFRS dava os primeiros passos na implementação das suas políticas. Os questionamentos sobre o papel da pedagoga na instituição surgiam ao terem que assumir tarefas burocráticas, das quais muitas não imaginavam que desempenhariam.

A Pedagoga 4 (GF-BG, 2018), no trecho abaixo, remete-se ao início do trabalho na Reitoria, que funcionava, segundo ela, numa antiga fábrica de goiabada. Nesse espaço, a organização física possibilitou que todos/as os/as servidores/as trabalhassem juntos, diferente do que é a realidade atual, na qual cada Pró-reitoria tem espaço físico definido.

“[...] chegamos, fomos bem recebidas [...], chegamos com pilhas na nossa mesa, já esperando nós para trabalhar e a gente sem saber o que era ser pedagogo dentro de uma instituição, sem saber o que era o instituto. [...] Não tinha norma nenhuma. Daí falaram pra nós: “vão dando uma olhada na matriz curricular, veem se fecha carga horária e qualquer coisa deu”[...]. Nós, opa? Não é assim! As primeiras atividades que deram pra nós fazer foi contato com os campi, a gente entrava em contato, a gente não tinha retorno. A gente percebia um entrave muito grande pro nosso trabalho, não conseguia fazer uma listagem de cursos que tu tinha na instituição porque as pessoas não te retornavam, não te respondiam. Então a questão de tu te sentir tipo “o que que eu tô fazendo aqui?”. (PEDAGOGA 4 - GF-BG, 2018)

A fala da Pedagoga 4 (GF-BG, 2018) ilustra sua chegada na Pró-reitoria de Ensino e que a elas foi delegada a análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos que estavam sendo implantados no IFRS. Fica claro que, embora desconhecessem a organização e normatização dos IFs, elas sabiam que analisar um Projeto Pedagógico de Curso não se resumia a analisar a matriz curricular. Ainda hoje, discutir PPC é uma tarefa difícil nos grupos de trabalho, uma vez que muitos/as querem reduzir a discussão à distribuição da carga horária dos componentes curriculares.

3.2 Experiências do ser pedagoga/o anteriores ao IFRS

Para a maioria, a chegada na instituição foi um divisor de águas no exercício da profissão, uma vez que, quase que unânime, as experiências profissionais remetiam-se a atuações na educação básica. A tabela abaixo revela a diversidade de atividades desenvolvidas antes da entrada no IFRS:

Tabela 4 - Experiências profissionais na área da Educação anteriores ao ingresso no IFRS

Experiências profissionais	Número de pessoas
Professor/a de Educação Infantil	7
Professor/a de Ensino Fundamental	17
Professor/a de Ensino Médio	3
Professor/a da EJA	2
Coordenadora de Estágio Curso Normal	1
Supervisão Escolar/Coordenação Pedagógica na Educação Básica	7
Orientação Escolar	1
Diretora de Escola	3
Vice-Diretora de Escola	2
Tutora de Curso de Pedagogia EAD	2
Tutora de Cursos de Especialização EAD	1
Secretária Municipal de Educação	1
Secretaria Municipal de Educação	1
Projeto Mais Educação	1
Pedagogo na Fundação Liberato	1
Apoio Pedagógico no Projeto Piloto intitulado Alfabetização para crianças de seis anos em parceria com o Instituto Ayrton Senna.	1
Pedagoga na Fundação Catarinense de Educação Especial.	1
Professora Substituta no IFRS	1

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base na pesquisa diagnóstica (2018)⁴⁵.

Os dados nos mostram que a maioria trabalhou anteriormente como professora e professor, sendo que a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi o

⁴⁵ Pesquisa diagnóstica respondida por vinte e sete pedagogas/os.

espaço com maior atuação. Somadas essas experiências, elas representam 88% (oitenta e oito por cento) do total, isso significa 62% (sessenta e dois por cento) no Ensino Fundamental e 26% (vinte e seis por cento) na Educação Infantil. Embora não tenham especificado ao preencherem a pesquisa diagnóstica, posso inferir que a docência no Ensino Fundamental esteve direcionada aos Anos Iniciais, já que o curso de Pedagogia habilita para tal tarefa. Outras duas experiências como professor/a foram descritas, nas quais 11% (onze por cento) atuou no Ensino Médio e 7% (sete por cento) na Educação de Jovens e Adultos. A tabela também revela que o trabalho com gestão escolar integrou as vivências anteriores ao ingresso no IF, na qual a função de supervisão foi a mais exercida, representando 26% (vinte e seis por cento). Outros cargos relacionados à gestão escolar também foram ocupados: 11% (onze por cento) foram diretores/as, 7% (sete por cento) vice-diretor/a, 4% (quatro por cento) orientadores/as educacionais. Comprovando que o leque de atuação de um/a pedagogo/a é bastante espreado, também obtive relatos de experiência profissional como tutores de Educação a Distância, trabalho em Secretaria de Educação, Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos e de Educação Integral - o Mais Educação. Das vinte e sete pedagogas/os que responderam a pesquisa diagnóstica, apenas um profissional relatou ter experiência na Educação Profissional.

Diante desse cenário, certamente tem-se uma gama de experiências e saberes evocados para o exercício da profissão, no entanto, em quase sua totalidade, distantes da Educação Profissional. A narrativa abaixo retrata o movimento de busca, na tentativa de aproximação com a nova realidade de trabalho:

“No momento que eu fui aprovado, eu comecei a buscar mais, entender mais sobre educação profissional, sobre os institutos federais, na época, assim que eu passei, fui fazer uma cadeira como aluno PEC, na Faculdade de Educação, sobre História da Educação Profissional no Brasil, [...] eu me candidatei e fui selecionado pra essa cadeira pra conhecer mais, porque, efetivamente, quando eu passei foi aquela sensação de ‘E agora?’”. (PEDAGOGO 4, GF-POA, 2018)

Outras/os também relataram a estranheza que tiveram com o novo espaço profissional:

“Eu tinha experiência fora do IF, mas eu não aproveito nada, zero por cento eu aproveito da minha experiência. Eu trabalhei em supervisão, em orientação, sala de aula, secretaria de educação, direto com professor, com formação, com tudo [...] que eu achei que eu poderia trabalhar no IF [...] eu não utilizo zero por cento da minha experiência, [...] até para fazer comparações é meio complicado, parece que tudo tem que ser diferente no IF, parece que é um funcionamento a parte, que é um mundo a parte e as vezes tu fica em crise mesmo, porque aí tu pensa ‘tá então eu não sei fazer, então eu não vou conseguir, eu não dou conta’, tu te sente as vezes inadequada [...] porque as tuas experiências acabam não sendo úteis.” (PEDAGOGA 5 - GF - BG, 2018)

O depoimento da Pedagoga 5 teve dissonâncias no grupo, já que para as demais, de alguma forma as experiências são incorporadas no dia-a-dia, com maior ou menor intensidade, mas não podem ser negadas, pois elas nos constituíram até a chegada no IFRS. Uma das pedagogas fez o contrapondo, colocando que no início até tem resistências, mas com o tempo as coisas tendem a fluir melhor e se consegue incorporar algumas situações ao novo trabalho.

3.3 Desafios de se constituir pedagoga/o técnico-administrativo em educação no IFRS

Muitos são os desafios descritos pelas pedagogas e pedagogos técnico-administrativos em educação quando discorrem sobre como constituem seu trabalho no IFRS. Reconhecer que a instituição possui uma institucionalidade diferente dos espaços que já atuaram, talvez seja o primeiro movimento. Por ser uma instituição *multicampi*, são notáveis as diferenças existentes em cada *campus* que integra o instituto. Não há como negar as características e marcas históricas, culturais que de alguma forma tensionam a aceitação por uma nova proposta organizacional e, conseqüentemente, com uma nova configuração do fazer pedagógico e dos sujeitos que participam desse processo.

Na constituição do IFRS, alguns desafios e dificuldades ficam evidentes, tornando-se, de certa forma, barreiras para a construção de uma nova institucionalidade. O conjunto de elementos que compõem a história, cultura e identidades institucionais existentes antes da criação da nova Instituição são marcas que continuam a acompanhar cada Câmpus, em maior ou menor intensidade. (FIGUEIREDO, 2015, p. 49)

O *Campus* Porto Alegre, por exemplo, que anteriormente foi Escola de Comércio de Porto Alegre e depois Escola Técnica da UFRGS, tem mais de 100 anos. Conseqüentemente, o IFRS constitui-se de forma complexa, entrelaçando-se entre instituições históricas e novos *campi*, que partiram do zero, tendo como referência básica a Lei de Criação dos Institutos Federais. A tradição e a história pedagógica das instituições que foram incorporadas para fundar o IFRS precisam ser consideradas, mas não perpetuadas. A própria concepção de gestão democrática é um tensionador, na qual tem o Conselho Superior e o Colégio de Dirigentes como órgãos superiores e de descentralização do poder, por ser constituído, de forma paritária, por todos os segmentos que constituem o Instituto: estudantes, professores/as, técnico-administrativos em educação e representantes da sociedade civil organizada.

Ao serem questionadas/os sobre ocuparem ou já terem ocupado cargos de direção e/ou coordenação na pesquisa diagnóstica, das 27 (vinte sete) pessoas que responderam a pesquisa diagnóstica, 17 (dezessete) disseram já ter ocupado um cargo de direção ou coordenação e 10 (dez) disseram que não haviam ocupado. Atualmente, 7 (sete) pessoas ocupam cargos e 20

(vinte) não ocupam. Com isso, pode-se observar uma redução considerável da presença de pedagogas e pedagogos TAEs em cargos e funções de direção e coordenação.

Com o advento da gestão democrática, há o reconhecimento que o processo de inserção e apropriação das/os profissionais no IFRS deve ocorrer numa via dupla, onde a instituição cria as possibilidades e os/as trabalhadores/as utilizam-se desses espaços, como destaca a Pedagoga 1:

“O instituto tem uma abertura muito grande, a possibilidade de dar opinião, concordar, discordar, aí que eu acho que cabe a nós começar a ocupar maior e melhor esses espaços” (PEDAGOGA 1, GF-BG)

O IFRS possui diversos espaços que possibilitam a participação de todos os segmentos que compõem o Instituto, levando em consideração os princípios da gestão democrática. Seu órgão máximo é o Conselho Superior que tem caráter consultivo e deliberativo. Os *campi*, por sua vez, possuem seus Conselhos de Campus, espelhados na estrutura do Conselho Superior, sendo que em ambos, há a participação de todos os segmentos e da comunidade externa, com a constituição paritária de representantes. Existem, também, comitês especializados, como por exemplo, o Comitê de Ensino, que é um “órgão colegiado consultivo e propositivo que tem a finalidade de colaborar com a respectiva Pró-reitoria para o desenvolvimento das políticas e ações do IFRS na área de ensino” (IFRS, 2017a, p.16), constituído por integrantes da pró-reitoria de extensão e gestores de ensino dos 17 (dezesete) campi. Nos *campi* existem as Comissões que assessoram a Gestão de Ensino, Pesquisa e Extensão. A Comissão de Avaliação e Gestão de Ações de Ensino (CAGE) é o órgão que assessoram a Gestão de Ensino e o Conselho de Campus em cada campus.

Com relação aos espaços de participação, o IFRS possui ainda, os colegiados dos cursos técnicos e superiores, que são órgãos normativos e consultivos de cada curso e intencionam “acompanhar a implementação do Projeto Pedagógico, avaliar alterações dos currículos plenos, discutir temas ligados ao curso, planejar e avaliar as atividades acadêmicas do curso, observando-se as políticas e normas do IFRS” (IFRS, 2014, p. 19). Participam do colegiado a coordenação do curso, as/os docentes que atuam no curso, um/a representante da Gestão de Ensino e, pelo menos, um estudante do curso.

No Instituto também se encontram espaços de discussão e promoção de ações por meio dos Núcleos de Ações Afirmativas (NAFs); Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs); aos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs) e aos Núcleos de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGSs).

Ratificando a narrativa anterior da Pedagoga 1 (GF-BG), as/os profissionais da Pedagogia têm ocupados alguns espaços estratégicos, porém, ainda de forma singela. Na pesquisa diagnóstica respondida pelas pedagogas e pedagogos, estas/es disseram integrar espaços de participação coletiva, sendo que das 27 (vinte sete) pessoas que responderam à pesquisa, 9 (nove) não participam de colegiados e/ou núcleos e 18 (dezoito) participam, conforme a tabela:

Tabela 5 - Número de participantes em colegiados e núcleos do IFRS

Colegiados/Núcleos	Número de participantes
Comitê de Ensino	1
Conselho de Campus - Suplente	1
Comissão de Avaliação e Gestão de Ações de Ensino (CAGE)	5
Comissão de Avaliação e Gerenciamento de Ações de Extensão (CGAE).	1
Colegiados dos Cursos	11
Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE)	2
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI)	1
Núcleo Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão (NIEPE) de Linguística, Letras e Artes	1
Núcleo de Ensino a Distância	1

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa diagnóstica (2018).

Outro desafio institucional apontado pelas/os colegas que participaram dos grupos focais, e que acaba por prejudicar a consolidação do trabalho das/os profissionais da Pedagogia, é a separação entre as categorias: docentes e técnicos. Os relatos trazidos caminham para um discurso e prática de superioridade dos/as docentes com relação aos/às técnicos/as, muitas vezes avalizados, direta ou indiretamente, pela gestão, conforme indicam as falas abaixo:

“A forma de concurso diferenciada, por exemplo, ela faz com que exista uma ideia [...], uma resistência ao pedagogo e ao técnico. São duas resistências que se

sobrepõe quando a gente quer constituir qualquer tipo de ação. Eu me recorde de uma colega que, num dado momento, ela queria propor uma ação de pesquisa e ela ouviu de um professor: ‘se você quer fazer pesquisa, então faça concurso para professor’. Existe ainda uma falta de clareza, inclusive uma falta de clareza da pessoa que não conhece sequer a instituição onde está trabalhando, porque está lá, tá previsto que o técnico-administrativo, sim, pode fazer pesquisa, pode fazer extensão.” (PEDAGOGO 4, GF-POA, 2018)

“Não que seja fácil, porque é bastante separado, né? Professor (pausa), técnico. Acho que tem uma divisão, no Instituto, bem aparente, entre técnicos e professores. Nós sentimos bastante [...], eu falo por mim”. (PEDAGOGA 5, GF-BG, 2018)

“No outro Instituto eu organizava as bancas, eu participava das bancas, eu fazia tudo para professor temporário, substituto. Pra professor efetivo eu também participava de algumas bancas, aqui [...] eu nunca participei. Porque tem uma coisa bem assim: aqui eu não sou (mudou o tom de voz) docente, aqui eu sou pedagogo. É uma coisa institucionalizada aqui que eu percebo” (PEDAGOGO 2, GF-POA, 2018)

Como já dito anteriormente pelo Pedagogo 4 (GF-POA, 2018), a separação e resistência é dupla, por sermos técnicas/os e pedagogas/os, um problema estrutural enquanto categorias e cargos. 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”. Algumas falas explicitam essa ideia:

Quando a gente entra já se tem pouco desse tensionamento, entre o papel do professor e o papel do pedagogo. Eu avalio que tem muito [...] da resistência ao pedagogo como o todo, eu acho que aí vai ter uma série de raízes históricas que vão desde a formação do professor [...], do pedagogo, que tem uma série de questões que entram aí. [...] com a gente se aumenta um pouco esse tensionamento porque vai ter, ainda por cima, a relação com os professores bacharéis, o que torna um tensionamento ainda mais aprofundado. (PEDAGOGO 4, GF-POA, 2018)

[...] essa barreira que os professores têm em aceitar o que o pedagogo fala, isso não é só no IFRS, mas eu não vejo tão forte no campus [...], eu acho que é muito de cada instituição. É uma barreira que se tem contra o pedagogo as vezes, [...] talvez uma falta de clareza, as vezes como o pedagogo se coloca, não é só isso, mas em outros espaços eu já vi que isso ajuda a construir uma imagem do pedagogo, que o professor acaba tendo uma barreira em aceitar as questões, né? Mas é algo que eu acho que a gente possa batalhar para conseguir minimizar essa barreira que existe entre as áreas, mas infelizmente existe um preconceito em relação a nossa área, por outras áreas. (PEDAGOGA 1, GF-POA, 2018)

Ao mesmo tempo, há relatos de superação do distanciamento entre as pedagogas e as/os docentes:

“Eu acho que isso ajudou muito (refere-se a sua aproximação com os docentes para tratar da avaliação que os estudantes fazem deles), que não tem aquela divisão entre técnico e docente. A gente se aproximou, de uns mais, de outros menos, tem “n” questões que influenciam isso, mas acho que eles começaram a perceber qual era o meu papel ali. Eu tenho tentado fazer com eles esse trabalho de que não é aquela ideia, que muitas pessoas ainda têm, do supervisor ser alguém que está fiscalizando, que está acima. Quando eles vêm com uma avaliação muito ruim, muito negativa, eu digo: professor, onde nós vamos melhorar? Eu tenho responsabilidade no teu resultado negativo, porque talvez eu não consegui te apoiar

o suficiente. Meu trabalho é APOIO pedagógico, então a gente tá junto nisso” (PEDAGOGA 2, GF-BG, 2018)

“Lá no campus existe um grupo pequeno talvez de pessoas que realmente acham que a gente tá lá mais é pra cumprir questões administrativas, mas existe um grupo, que talvez seja até maior, que eles esperam que a gente diga como que eles devem ensinar. Eles recorrem as vezes a gente, eu ouço isso, [...] ‘ah, a gente queria ouvir mais coisas sobre avaliação’, recorrem e as vezes a gente não consegue dar conta de atender, [...] pelo menos propiciar alguns espaços pra discussão e formação mesmo. Eu acho que a gente precisa aproveitar esse momento que a gente ainda está em construção lá no campus [...], pra consolidar algo que referenciassem as equipes de ensino como sendo aquelas que dão um suporte maior pra área de ensino, aprendizagem, avaliação” (PEDAGOGA 1, GF-POA, 2018)

Percebe-se que a resistência e a tensão entre categorias e cargos vão além da relação pedagogas-docentes, passando, também, pelas pedagogas-técnicos. Sim, pode não parecer, mas existe resistência entre as/os técnicos, em especial entre as/os que integram o Ensino e as/os demais (de setores administrativos, da infraestrutura, da tecnologia da informação etc). Há relatos de que as/os integrantes do ensino querem ditar as regras para as/os demais, no entanto, esse é um problema de compreensão, porque não é uma questão de pessoalização, mas sim de entender que a instituição existe porque oferta o ensino e, portanto, todo o planejamento e atividades da instituição devem objetivar o alcance da atividade fim. Essa transcrição ajuda a ilustrar:

“[...] tem vários setores que não compreendem o papel do pedagogo [...] a gente tem até o clichê ‘ahh porque as pedagogas’ (outras sussurram: as pedabobas, as pedaloucas, as pedachatas). Tem algumas situações que dependem muito da forma como a gente conduz esse processo. Em muitos setores e exemplos que a gente vivenciou aqui a gente conseguiu ter essa postura: ‘não, só um pouquinho, a gente sabe o que está fazendo, a gente se formou pra isso, fez um concurso’ [...]” (PEDAGOGA 1, GF-BG, 2018)

O coletivo também apontou, nos dois grupos focais, que a gestão implica diretamente na realização do trabalho das/os pedagogas/as. O diálogo a seguir ilustra, com muita propriedade, as fragilidades e desafios do IFRS com relação à qualidade da gestão:

“Tem algumas coisas que se sobrepõe. Analisando, por exemplo, o nosso regimento, as atribuições do coordenador de ensino do nosso campus. Sabe? Olhando o diretor de ensino, o coordenador de ensino, são coisas que se sobrepõe e aí acaba que no trabalho, na operacionalização mesmo, a gente acaba dividindo de outras formas. É isso, né Thaiana, acho que tem a ver com teu trabalho. Não tá claro o que é de cada um. Eu quando cheguei lá, por exemplo, e olhei lá, achava que o coordenador de ensino deveria se um pedagogo pelas atribuições, mas na verdade não é e nosso campus em nenhum momento foi um pedagogo.[...] (PEDAGOGA 2, GF-BG, 2018)

Lá é assim: diretor de ensino; coordenador de ensino médio, técnico profissional; coordenador de graduação; coordenador de cada curso [...] Ah, também tem o professor conselheiro. É tanta coisa que tu não sabe nem por onde começar. [...] É tanto degrau, que o pedagogo tá ali no meio. [...] Eu não vejo definição do nosso cargo, eu não me sinto definida. (PEDAGOGA 5, GF-BG, 2018)

Eu acho que precisa ser clareado e respeitado muito a individualidade, a especificidade de cada campus, [...]. O teu campus (sinaliza para a Pedagoga 5) é totalmente diferente, do campus na Restinga, por exemplo, de Alvorada, do Campus Farroupilha, que é aqui do lado. A dinâmica é diferente, entende? [...] Aí que eu vejo, o fundamental assim que é o trabalho com gestão. A gente precisa aprimorar a gestão no Instituto, em todos os sentidos. Desde diretor de ensino, coordenador pedagógico. O que que é gestão? As pessoas não sabem fazer gestão. Você está descrevendo várias caixinhas, caixinhas, caixinhas, caixinhas. O que é que está por trás disso? Gestão! (PEDAGOGA 1, GF-BG, 2018)

Na verdade, aqui pra nós ainda tem um problema regimental. Porque existiam os campi que já funcionavam, como uma autarquia, e os campi novos. Então, um exemplo bem esdrúxulo - o Campus Bento: tem diretor, tem coordenador. O Coordenador de Ensino do Campus Bento ganha um CD. Aqui na Pró-reitoria de Ensino a gente tem o Pró-reitor, o Pró-reitor Adjunto, o Diretor, o Coordenador de Ensino ganha um FG2 e é todos (refere-se a trabalhar com todos os campi). Então, ela é uma instituição que ela não é uniforme. Eu falo da Reitoria e do Campus Bento porque são os mais próximos. (PEDAGOGA 4, GF-BG, 2018)

Não é uniforme e não é justa. (PEDAGOGA 1, GF-BG, 2018)

Não é justa e não tem um hierarquia igual em todos os campi, é muito diferente. (PEDAGOGA 4, GF-BG, 2018)

Mas aí a gente volta nas questões políticas. Quem é que vai dar esse peitão, de dizer assim, vamos sentar e organizar isso aqui? Por que isso cria desconforto, enfim...” (PEDAGOGA 2, GF-BG, 2018)

Conforme apontam as pedagogas, mais uma vez, pode-se perceber o quanto implica, no todo, as particularidades de cada campus. As “heranças” institucionais das Escolas de Educação Profissional que constituíram o IFRS, no primeiro momento, vão além de concepções educacionais, estando presentes na estrutura organizacional de cada campus. O exemplo trazido pela Pedagoga 4, ao comparar o trabalho desenvolvido por uma coordenação de ensino de um campus e o da reitoria, que é responsável pelos dezessete *campi*, demonstra que se faz necessária uma discussão estrutural da instituição, para além dos guetos e privilégios institucionais. Hierarquicamente há um erro, uma vez que a Coordenação de Ensino do campus referido ocupa cargo de direção, e a Coordenação da Pró-reitoria de Ensino uma Função Gratificada. Figueiredo (2015, p.56) resume: “não se deve confundir autonomia com soberania”. O autor ainda pontua que se faz necessário se atentar para o discurso de respeito às especificidades e particularidades de cada *campi*, “pois aparece como um elemento que possui um peso considerável na unificação de processos” (FIGUEIREDO, 2015, p.86), em especial, na consolidação da identidade e na unidade institucional.

Uma angústia que eu sinto e levo muito pra casa aqui da função do pedagogo, que eu acho que outros técnicos lotados nas suas unidades também compartilhem ou talvez não, mas é uma angústia que eu tenho. Algumas questões assim: a gente tem o conhecimento ou busca o conhecimento técnico e busca dar encaminhamento pras coisas de acordo com isso. [...] a gente se depara em muitas situações com impasses que são de cunho mais político, de interesse pessoal, de gestão, de desconhecimento

mesmo da gestão, porque a gestão as vezes é passageira e as vezes não consegue se inteirar dos processos. [...] as vezes algumas coisas eu vejo que as soluções seriam possíveis talvez num tempo mais curto, se a gente levasse pela questão mais técnica. Não, a legislação diz isso, então o encaminhamento poderia ser por aqui, mas isso pode gerar um mal estar político, então a gente não consegue dar encaminhamento. [...] falando da gestão da instituição como um todo, as vezes o problema é num campus. As vezes os próprios diretores de ensino trazem isso pro COEN⁴⁶, fala assim “eu tomaria essa decisão, eu daria esse encaminhamento, mas eu vou bater de frente com os docentes, eu vou bater de frente com não sei quem”, então não conseguem fazer as questões andar, é uma angústia que eu tenho enquanto pedagoga. (PEDAGOGA 3, GF-BG, 2018)

Ocupar um cargo de gestão requer assumir seu ônus e bônus. A transcrição da Pedagoga 3 indica uma dificuldade de alguns/mas gestores/as em assumir a coordenação de processos e tomadas de decisões com caráter mais técnico. Por sermos seres políticos, é óbvio que nenhuma ação estará descolada desse eixo, no entanto, não pode ser a única mola propulsora, o que pode acabar por atrapalhar ou dificultar os processos.

3.4 As experiências profissionais das pedagogas/os técnico-administrativos em educação no IFRS

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).

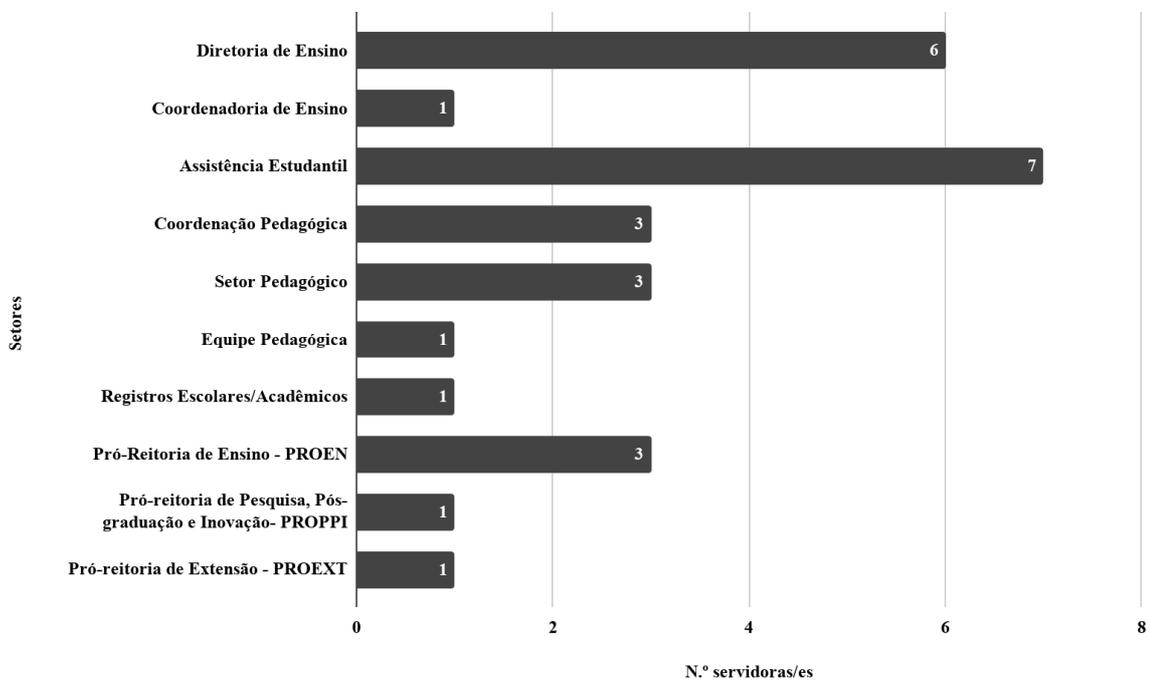
⁴⁶ COEN - Comitê de Ensino, constituído por integrantes da Pró-reitoria de Ensino e Gestores/as de Ensino dos campi.

O coletivo compreende que as atribuições descritas no Ofício-Circular (BRASIL, 2005b) são bastante genéricas e distantes do fazer pedagógico.

“Se a gente for olhar as atribuições do concurso, não tem nada a ver com que a gente faz. As atribuições não descrevem atualmente o cargo que eu ocupo. [...] As vezes eu sinto falta dessa âncora [...] bem definido o que eu faço, pra onde que eu vou, a quem eu recorro.”(PEDAGOGO 2, GF-POA, 2018)

Acredito que para compreender o lugar de fala e de trabalho das/os pedagogas/os, faz-se necessário localizá-las/os na instituição. O gráfico abaixo apresenta os espaços de trabalho das/os pedagogas/os, de acordo com a pesquisa diagnóstica.

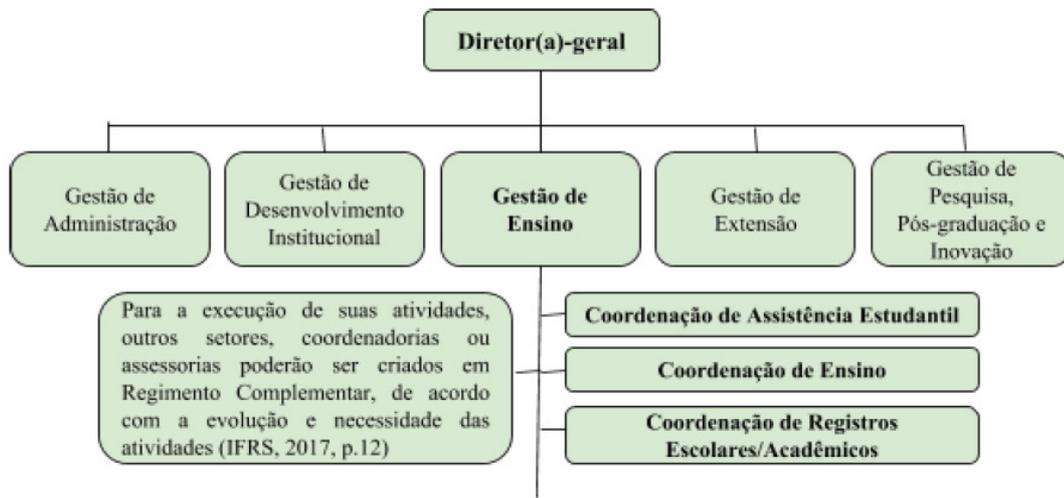
Gráfico 7 - Local de trabalho descrito pelas/os pedagogas/os



Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa diagnóstica (2018).

Pensando na estrutura mínima de cada campus e nos possíveis organogramas, levando em consideração o Estatuto do IFRS (IFRS, 2016) e o Regimento dos *Campi* do IFRS (IFRS, 2017b), teríamos como organograma mínimo, a título de ilustração:

Organograma 2 - Representação da estrutura organizacional dos órgãos executivos de um *campus*



Fonte: Organograma criado pela autora (2018).

Meu intuito com esse organograma é mostrar que, ao observarmos o gráfico 7, a maioria das pedagogas e pedagogos trabalham “dentro” da Gestão de Ensino. Ele não demonstra o desdobramento das demais áreas da gestão, apenas intenciona localizar as/os profissionais da Pedagogia dentro da instituição. A partir do gráfico 7, podemos inferir que das 27 (vinte e sete) pessoas que responderam à pesquisa diagnóstica, 22 (vinte e duas) trabalham em *campi* do IFRS, sendo que todas as localizações estão condicionadas a Gestão de Ensino. Temos 5 (cinco) pessoas desempenhando suas funções na Reitoria, sendo 3 (três) na Pró-reitoria de Ensino, 1 (uma) na Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação e 1 (uma) na Pró-reitoria de Extensão.

Estar atrelada/o à Gestão de Ensino, quando se integra a Coordenação de Assistência Estudantil, o Setor Pedagógico ou os Registros Escolares, por exemplo, não significa fazer parte verdadeiramente do coletivo, uma vez que no cotidiano, outras questões interferem na qualidade do trabalho e das relações, como a infraestrutura, a presença ou ausência de reuniões da equipe, as formas de comunicação efetiva para apropriação do todo e das partes.

Os organogramas são muitos diferentes. [...] No campus às vezes tem uma confusão assim: bom, lá no colegiado não tinha ninguém do Ensino. Aí o diretor falou assim: ‘não, mas tinha a Pedagoga 3 (no GF foi mencionado o nome da pedagoga)’. ‘Tá, mas a Pedagoga 3 é Assistência Estudantil, não é Ensino.’ ‘Ah, mas é Ensino também. Volta e meia a gente cai nesse limbo.’[...]” (PEDAGOGA 3, GF-POA, 2018)

Pelas informações prestadas na pesquisa diagnóstica e relatos dos grupos focais, o trabalho das pedagogas e pedagogos está condicionado às ações realizadas com as/os estudantes e com as/os docentes. Mesmo que não tenha uma descrição clara, percebe-se uma analogia à organização de uma escola de educação básica, que tem a figura da coordenação pedagógica e da orientação educacional. A fala da pedagoga ilustra bem os direcionamentos das atuações:

“No campus nós trabalhamos com duas pedagogas, uma trabalha na Coordenadoria de Ensino e eu na Assistência Estudantil. [...] Todo o trabalho de acompanhamento dos estudantes eu faço [...] e a colega da coordenadoria de ensino faz a gestão com os professores e calendário acadêmico. Eu já estive nesse lugar, [...] antes dela chegar eu fazia as duas coisas, eu atendia estudante e atendia professor também, claro que hoje eu dialogo com os professores, mas no sentido de subsidiar o atendimento do estudante. [...] quando eu fazia esse todo do trabalho, quando eu era a única, eu sentia muita dificuldade de fazer gestão com os professores [...] 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.” (PEDAGOGA 3, GF-POA, 2018)

Nesse sentido, percebe-se que as/os Pedagogas/os que atuam na Coordenação de Assistência Estudantil têm mais clareza das suas atribuições, por serem contemplados na Política de Assistência Estudantil do IFRS, ao integrarem a equipe técnica mínima composta pelo pedagogo, psicólogo e assistente social (IFRS, 2013). Quanto ao reconhecimento dos saberes indicado pela Pedagoga 3, nota-se que a natureza da atuação - no sentido de traçar estratégias e ações para acesso, permanência e acompanhamento acadêmico, numa perspectiva interdisciplinar entre as/os profissionais que compõem a Assistência Estudantil - acaba por sustentar o reconhecimento. Todavia, mesmo tendo certa clareza sobre seu específico trabalho na Assistência Estudantil, esses/as profissionais acreditam que seja fundamental um documento institucional que defina as atribuições das/os pedagogos enquanto cargo, para que suas atuações não se limitem apenas à Assistência Estudantil.

Segundo a Pedagoga 3 e o Pedagogo 4, o trabalho está condicionado, em alguns campi, à atuação da Direção de Ensino:

“A reflexão sobre o processo didático- pedagógico, dependendo do campus, ele não passa em nenhum momento pelo pedagogo. [...] Como hoje cada campus funciona? Pela força que tem a Direção de Ensino, se a Direção de Ensino reconhece e tem entendimento do papel do pedagogo e compra junto a briga, esse espaço é mais reconhecido.” (PEDAGOGA 3, GF-POA, 2018)

“É importante a gente ter algo para nos nortear e é fundamental que a gente consiga assumir esse protagonismo desse debate, porque enquanto a gente não tiver isso, muito vai ficar nas mãos do outros ainda. Fica muito no papel do diretor de ensino, eu fico pensando: se não tiver um diretor de ensino que respalde? Se a gente tiver algo que nos respalde, a gente consegue ter mais segurança naquilo que a gente vai fazer.” (PEDAGOGO 4, GF-POA, 2018)

O coletivo de pedagogas e pedagogos que participaram dos grupos focais tem uma opinião unânime quanto à necessidade da escrita de um documento que respalde o trabalho das/os profissionais da Pedagogia técnico-administrativos em educação do IFRS, para que não haja a pessoalização do trabalho e, muito menos, que se fique refém dos cargos de gestão, uma vez que a condução desses cargos é passageira, já o trabalho das pedagogas e pedagogos perpassa por diferentes gestores/as ao longo da carreira.

A gente não tem um documento que nos ampara, para que a gente diga “isso aqui não está nas minhas atribuições, então eu não vou fazer”. [...] Está tão descolada da nossa realidade a descrição que causa essa angústia. Eu acho que é um risco a gente ter uma descrição, porque ela pode nos limitar, mas acho que, por outro lado, serviria de amparo. Teria que ser um documento construído de uma forma coletiva e com muito cuidado. Sempre vai ter uma alguma pontinha, alguma coisa que vai ficar. (PEDAGOGA 3, GF-POA, 2018)

A falta de norte nos faz agir em qualquer coisa e em nenhuma. [...] Eu acho que nós no IFRS temos essa autonomia como técnico, de que pode atuar em diferentes âmbitos, entre ensino, pesquisa e extensão, que é a premissa do IFRS, vai muito de cada um ficar engessado ao que está escrito. Porque a função vai te oportunizar atuar em várias frentes, mas vai de cada um assumir ou não só o que está ali ou ir em busca de outros espaços. Mas me angustia às vezes de não saber assim o que é. (PEDAGOGA 1, GF-POA, 2018)

Com isso, é mais que urgente que o coletivo de pedagogas e pedagogos TAEs consolide suas ideias sobre a escrita deste documento e que solicite espaços institucionais para tal discussão. É notável a necessidade de encontros, reuniões para que haja trocas de experiência, discussões sobre a carreira e o trabalho nos *campi*. Em 2016, tivemos uma única oportunidade de nos encontrarmos enquanto pessoas que ocupam o mesmo cargo e depois disso, nada mais aconteceu. Calamos-nos e a pró-reitoria também. A passagem abaixo expressa um pouco desse contexto:

“É uma coisa que eu sinto falta aqui no instituto são reuniões que nem a gente teve lá em Bento, a gente teve uma reunião só, que acabou surgindo um monte de demandas, que era para ser orientação de PPC e acabou surgindo mil coisas, que cada um trouxe uma necessidade, claro que se as pessoas não se encontram, vai ser momento de desabafo, porque as pessoas estão angustiadas [...] a gente perdeu a oportunidade [...] e parou por ali. Aí eu fico pensando o quanto a gente não tá cobrando da Reitoria. [...] Eu acharia que ficaria muito mais claro as coisas, próprias atribuições nossas a partir do momento que a gente se reunisse mais e falasse [...] o que cada um faz. “ (PEDAGOGO 2, GF-POA, 2018)

Um dos objetivos da pesquisa era identificar as experiências profissionais das pedagogas e pedagogos técnico-administrativos em educação e com base na pesquisa diagnóstica, mas, especialmente, com a realização dos grupos focais, pude perceber como ocorre cotidianamente o trabalho destas/es profissionais. O quadro abaixo apresenta alguns fragmentos que narram as atividades realizadas por elas/es.

Quadro 2 - Descrição das atividades desenvolvidas no trabalho cotidiano.

Pedagoga 1 - GF-POA	<p><i>“Então comparando a experiência minha com colegas de outros campi eu vejo que são atividades diferenciadas, mas existe muito a figura de gestão educacional [...], e é o que hoje eu mais me envolvo. As minhas atribuições são muito relacionadas a elaboração e reformulação de PPCs, calendário acadêmico, horários e, as vezes, atendimento aos alunos, que a gente consegue mapear um pouquinho, que é uma esfera de outro âmbito, que seria uma orientação educacional, algo que não está bem delimitado no campus, mas eu vejo que em outros estão.”</i></p>
Pedagogo 2 - GF-POA	<p><i>“Quando eu cheguei, primeiro que não tinha pedagogo [...] eu trabalhava com PPC, com horários, participava, tentava participar de todas as reuniões de curso, porque era reunião de manhã, reunião de tarde, de noite, reuniões do colegiado do curso, das áreas, enfim, vivia em reunião. Essas eram as minhas atribuições, mas eu fui meio que cavando, [...]. Agora que eu tô na Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico eu faço mais ou menos o mesmo da Assistência Estudantil. Agora, por exemplo, a gente trabalha com conselhos de classe [...], eu participei da elaboração, tô passando pros coordenadores as demandas, participo de reuniões, [...] vai muito aluno lá com situações de vulnerabilidade conversar, então a gente tem atendimento direto ao aluno, mas também atendo professor, atendo coordenação, então é meio que um tudo assim, né.”</i></p>
Pedagoga 3 - GF-POA	<p><i>“Todo o trabalho de acompanhamento dos estudantes eu faço, faço oficinas, eu faço atendimento individualizado por busca espontânea ou quando me demandam, o colegiado demanda, ou quando tem algum problema de aproveitamento [...] a gente tem que dar uma filtrada, se não daqui a pouco a gente tá atendendo aluno com problema de comportamento. [...] uma coisa que eu acho importante é que o professor não nos delegue, que ele não diga assim “tu tem que atender tal estudante, ou pai de estudante”. Não, eu não tenho que! Esses dias chegou pra mim um encaminhamento: “encaminho para providências e comunicado aos pais que tais estudantes estão com notas muito baixas”. Não! Eu não vou chamar os pais nessas condições. Eu acho que o professor tem que estar responsabilizado, envolvido nesse processo, mas essa mediação, essa instrumentalização, tanto do aluno, quanto do professor - as vezes o cara é um administrador de empresas, um engenheiro - não sabe, não tem esse conhecimento técnico. Esse subsídio eu acho que a gente tem condições de dar. “</i></p>
Pedagogo 4 - GF-POA	<p><i>“Eu trabalhava com Orientação, muito na função de conversar com os aluno. Tinha o papel que era esperado de mim e o papel que eu tentava realizar. O que era esperado era que o orientador</i></p>

	<p><i>fosse agir como alguém que fosse conversar com os alunos-problema e resolver o problema dos alunos. Eu já me via num papel diferente, como alguém que fosse conversar com os alunos numa lógica investigativa, pra tentar conhecer aquele aluno e, a partir do conhecimento da realidade daquele aluno, conhecer pra além do ambiente de sala de aula, pra que eu pudesse levar, contribuir nos espaços como conselhos, reuniões, levar essa informação pra ajudar no entendimento do processo de ensino e aprendizagem daquele aluno. [...] Eu organizava com os alunos planos de estudo, pra ajudar eles a organizar os seus estudos, a tentar conciliar com a própria vida também.”</i></p>
<p>Pedagoga 1 - GF-BG</p>	<p><i>“A interlocução com vários setores. A gente tá o tempo todo, com muita frequência, conversando com a TI, com a PRODI. Reunião com os campi para tratar dos PPCs e é um monte de coisas envolvidas. [...]”</i></p>
<p>Pedagoga 2 - GF-BG</p>	<p><i>“Eu acompanho as reformulações, as discussões dos PPCs, desde 2016, quando saiu a IN. Ali no nosso campus está posto que pedagogo tem que estar em tudo, se for novo curso, se for reformulação. Eu tenho que estar, tá dada a Lei. A gente tem feito outros trabalhos, ano passado, a gente fez uma discussão sobre PPI, porque tá tentando fazer com que os professores entendam que o PPC não é um papel só pra estar com palavras bonitas, mas que ele é vivo. Que é ele que faz o curso acontecer, que as coisas que estão lá tem que corresponder na prática, etc, então a gente vai criando momentos. Adesão pouca, mas ok, a gente está nesse movimento de promover [...]. A formação dos professores, que a gente vem mudando a cada ano, enfim. Lá em 2015 a gente fez uma formação no início do ano, depois em 2016 foi um projeto, com as formações pedagógicas no início dos semestres, mas com projeto de ensino que foi para formação pedagógica, no decorrer do ano. Ano passado a gente teve momentos pontuais ao longo do ano e esse ano a gente fez também um projeto de formação continuada com a constituição de uma comissão para a organização [...]. Participo da elaboração do calendário acadêmico. Essas questões burocráticas do ensino, participo todas. Avaliação docente [...], no primeiro semestre e CPA no segundo semestre, já está no calendário. Eu fiz uma devolutiva da avaliação docente com cada professor. [...] Dez minutinhos, quinze minutinhos, alguns demorou mais, outros foi nesse tempo, pra ver, pensar juntos e dar alguma orientação. [...] Ata de tudo isso pra gente retomar no outro semestre os combinados [...] A partir do que eles vão falando, eu vou fazendo as interferências. Participo em muitos projetos de extensão, amo fazer extensão. Tenho um projeto de formação com os docentes da rede municipal. [...] Faço parte do NAPNE. Participo de bancas, faço acolhida dos professores substitutos. [...] Outra coisa que eu faço é a análise dos planos de ensino.”</i></p>

Pedagoga 3 - GF-BG	<p><i>“O foco, principalmente, nos últimos tempos tem sido PPC, infelizmente eu diria, porque aquilo que as gurias falaram, mas um pouco também pela falta de encaminhamento e de valorização mesmo do profissional. Na minha concepção a gente já foi mais valorizada, [...] isso depende muito da gestão, do espaço que eles dão para gente participar das discussões, das definições das políticas. Há momentos e momentos. Tem gestão que valoriza que houve e há umas que não, tem fases também, na minha análise. Mas uma das coisas que acontece na Pró-reitoria de ensino, acho que até pelo ambiente físico, a organização que favorece, a gente acaba participando, ouvindo, opinando de quase todas as questões que estão rolando. As vezes é questão de registros, por exemplo, [...] ela desabafa com a gente, a gente desabafa com ela, ajuda, ajuda a pensar. Tudo rola ali, naquela ilha, só que nem todos os momentos a gente participa, nem todos os momentos a gente consegue acompanhar tudo, porque é muita coisa [...] Não tem como saber de todos os processos.”</i></p>
Pedagoga 4 - GF-BG	<p><i>“Quase todo dia a gente tem e-mail para responder com o que é problema nos campi. Então assim, de vez em quando tu pega um e-mail e é tranquilo, tu responde em minutos, agora, tem alguns que tu fica uma semana pra responder, porque daí tu tem que pegar muita legislação pra embasar, tu tem que se aprofundar no assunto que ainda não tinha vindo, como a gente é uma instituição nova, sempre surge coisas novas. Então, todas as dúvidas que caem nos Setores de Ensino vêm pra nós. [...] A gente ajuda, desde a parte de Instruções Normativas que tem mais a ver com a gente, tipo aquela IN 2, a gente que fez e depois passa por outras pessoas que vão contribuindo, mas tem muita coisa que a gente elabora também. ”</i></p>
Pedagoga 5 - GF-BG	<p><i>“atualmente, eu cuido dos Projetos de Ensino; toda essa questão dos Projetos Pedagógicos de Curso do Superior ficaram comigo; alguma coisa do sistema, mas assim, muito pouco na verdade, só se precisar; auxílio no trabalho de formação de professores, na formatação dos cursos formação de início do ano e os que a gente tem feito ao longo do ano também, gostaria de aprofundar mais essa parte, enfim, que eu gosto muito, mas é meio restrita, em função de verbas, de várias coisas, em função de tempo de professor. Estou encabeçando as questões de adaptação curricular, junto com o NAPNE, em termos de documento, de construir a adaptação com os professores das disciplinas.”</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora com base nas narrativas dos grupos focais (2018) (Grifos meus).

Muitas são as formas e os modos de desempenhar funções relativas ao cargo de pedagogo técnico-administrativo em educação. É preciso compreender a diversidade existente entre os *campi*, bem como a especificidade do trabalho desenvolvido por pedagogas que

atuam na Pró-reitoria de Ensino, em Bento Gonçalves. Pelos relatos trazidos pelas pedagogas que atuam na PROEN, as atividades são bastante burocráticas, mas não estão desconectadas das políticas educacionais e dos processos pedagógicos. Por mais que seja burocrática a análise de um Projeto Pedagógico de Curso, principal função desempenhada pelas profissionais, ela não está desconectada dos princípios, finalidades e objetivos do IFRS, portanto, as análises convocam conhecimentos específicos apreendidos nos Cursos de Pedagogia, pois há uma intencionalidade pedagógica e política nessa ação. Anunciam que a organização quase que “*amadora*” da PROEN, com poucos/as servidores/as, que lida com dezessete *campi*, 18 (dezoito) mil alunos dificulta uma ação mais efetiva das profissionais da Pedagogia. Segundo seus relatos, o desejo era de poder realizar reuniões com os/as profissionais que trabalham no Ensino de cada campus, discutir as especificidades das modalidades, dos cursos, bem como proporcionar espaços de formação para os TAEs e docentes. No entanto, torna-se quase que impossível com o contingente de servidores/as que trabalham na PROEN.

“A gente acabou chegando aqui no meio do tumulto, sem saber o que era e se apaixonou, sabe? Porque por mais que é burocrático, por mais que é difícil, a gente conseguiu gostar do fazer. E até hoje a gente sente que não consegue fazer tudo que queria, gostaria, que a gente acaba ficando no burocrático mesmo. [...] A gente sabe que teriam outras coisas, ao mesmo tempo é um trabalho que a gente gosta de fazer.” (PEDAGOGA 4, GF-BG, 2018)

Ainda com relação a formação das/os servidores/as, em especial com o cargo de Pedagogo, elas expressam o desejo de estarem no papel de quem será “*formada/o*”, relatam que não se sentem confortáveis em ministrar uma formação, afinal “*nós **somos** pedagogas, nós **estamos** na Reitoria*” (PEDAGOGA 1, GF-BG, 2018) (Grifo meu).

Com os relatos, o que se percebe é que as experiências profissionais se constituem de formas diferenciadas em cada campus e na reitoria, com a relação íntima das características de cada campus, cujos contextos acabam interferindo direta ou indiretamente na atuação das pedagogas/os. Pode-se concluir também que há um caminho mais aberto, flexível quando a atuação está relacionada aos estudantes, mas que não está livre de tensionamentos. Muitas pedagogas/os, conforme o quadro 2, desempenham tarefas relacionadas à coordenação pedagógica, que implicam diretamente no planejamento escolar, como a elaboração de calendários e horários. No entanto, percebe-se ainda que a maioria das atividades são de cunho burocrático, tarefairas, embora, haja ações pulverizadas que envolvam as dimensões do ensinar e aprender. Seja por falta da descrição clara das atribuições, por questões de gestão e até pelo modo como as/os profissionais assumem suas autorias e protagonismos, fica nítido

que muitas/as pedagogas/os estão sendo subutilizadas/os. As pedagogas e pedagogos TAEs não são os únicos responsáveis pelo fazer pedagógico da escola, mas têm o papel de estarem juntas/os, auxiliando na qualificação dos processos para que se alcance o principal objetivo que é proporcionar uma educação pública e de qualidade para todas e todos. O trabalho da pedagoga e do pedagogo torna-se potente na medida em que a instituição tem a compreensão sobre que tipo de educação quer ofertar e que cidadã e cidadão desejam formar. Ou seja, há uma intenção política na forma como a instituição coloca a Pedagogia como eixo, dobradiça da vida profissional dos IFs.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar a presente pesquisa tornou-se um grande desafio, de todas as ordens. Questões internas e externas estiveram presentes em todas as etapas do processo formativo, desde o ingresso na pós-graduação *stricto sensu*, no Curso de Mestrado em Educação. O sentimento é de um compromisso infinito com a (auto)formação, mas também com minha família, em especial, por ser a primeira mulher da família pelo lado materno, e com a qual mais convivo, a ingressar num mestrado e a segunda, em três gerações, a concluir uma graduação. Creio que minha mãe e meu pai não alcancem o verdadeiro sentido dessa etapa da minha vida, mas hoje, sou capaz de olhar para nossa história brasileira e perceber que chegar à pós-graduação *stricto sensu* no Brasil ainda é para poucas pessoas e é um privilégio. Aliado a isso, soma-se o grande desafio de ter concretizado a presente pesquisa no meu espaço de trabalho, para além disso, vejo como um grande compromisso, um compromisso individual e coletivo, de visibilizar o trabalho das pedagogas e pedagogos técnico-administrativos em educação do IFRS.

A pesquisa iniciou em 2016 quando fui delineando as ideias e tomando forma de projeto, com o apoio da Professora Doutora Edla Eggert, minha orientadora, da Professora Doutora Mónica De La Fare, na época responsável pela disciplina de Pesquisa em Educação I, das/os colegas da disciplina e integrantes do Grupo de Pesquisa Educação, Gênero e Trabalho Artesanal. Considero, ainda, as valiosas problematizações da Professora Doutora Maria Clara Bueno Fischer, que integrando a banca de qualificação, junto a Edla e a Mónica, contribuiu para um melhor direcionamento da pesquisa. Desde então, focalizei as leituras para referenciais que dialogassem com o campo da Educação Profissional e Tecnológica e da Pedagogia. Fiz uma leitura mais atenta aos documentos orientadores das políticas e ações do IFRS. Após a qualificação da proposta de pesquisa e aprovação pela Comissão Científica da Escola de Humanidades e Comitê de Ética da PUCRS, precisei dar uma pausa na pesquisa, para gestar outro projeto: minha filha Martina. Após gozar da licença maternidade concedida pela CAPES e pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da PUCRS, retomei as atividades acadêmicas e a pesquisa. Foi nesse momento que efetivei o trabalho empírico, com a realização da pesquisa diagnóstica e dos grupos focais, cujos resultados foram apresentados nesta dissertação.

A pesquisa teve como pergunta norteadora: Como ocorre o processo de profissionalização de pedagogas e pedagogos que atuam como técnico-administrativos em educação no IFRS? Assim sendo, intencionou compreender a construção da

profissionalização das pedagogas e pedagogos que atuam como técnico-administrativos em educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

Inicialmente, é preciso destacar que ainda são muito limitadas as investigações sobre as/os profissionais que trabalham nas instituições federais de ensino, como técnico-administrativos em educação, especialmente sobre trabalhadoras e trabalhadores que atuam nos espaços ditos pedagógicos. Outra restrição é com relação à produção acadêmica na área da coordenação pedagógica nos Institutos Federais e Universidades. Encontram-se muitos escritos sobre esse tema entrelaçados à educação básica, mas distantes da caracterização e complexidade que se constituiu os IFs.

Com a realização da pesquisa, pode-se dizer que no IFRS a profissionalização das pedagogas e pedagogos TAEs ocorre de diferentes maneiras, dependendo do espaço na qual essa/e profissional transita. A historicidade e a cultura escolar de cada campus são fatores relevantes e que podem facilitar ou dificultar a efetivação do trabalho. Construir-se pedagoga num campus recém implantado é muito diferente de chegar num campus que já tem mais de cinco décadas de história. De forma geral, as pedagogas e pedagogos narram ter vivenciado situações parecidas ao chegarem à instituição, sendo que o questionamento identitário sobre que tipo de trabalho desempenhar naquele espaço foi unânime. Relataram que se sentem angustiadas com a falta de clareza das suas atribuições e que, por conta disso, o trabalho acaba muito pessoalizado, a partir das características de cada profissional. A descrição da Pedagoga 3 é elucidativa:

“Na prática é isso, eu vejo que em cada campus acontece de uma forma, por muito tensionamento [...] eu acho que o tensionamento é constante o espaço da pedagoga é buscado cotidianamente [...], tem campus que a gente vê que as pessoas se queixam muito: ‘ah, mas eu não tenho o meu espaço reconhecido’. Eu posso dizer que no meu campus eu tenho, mas que também não foi algo simples, foi algo muito batalhado, por mim, por colegas técnicos da assistência que reconhecem a importância disso, pela pedagoga do ensino também” (GF-POA, 2018).

A resistência ao coordenar algum processo, ao participar de uma reunião de curso, ao propor um espaço de formação continuada, por exemplo, é outro fator que dificulta a atuação das/os pedagogas/os. As narrativas trazidas nos grupos focais revelam que essa oposição pode ter uma origem na constatação de que há uma divisão entre as categorias - docentes e técnico-administrativos em educação, no entanto, também está relacionada à constituição histórica da atuação dessas/es profissionais nas escolas e, diretamente, implicada com a história do Curso de Pedagogia no Brasil.

O que se percebe desde o surgimento do Curso de Pedagogia é, primeiramente, o caráter generalista e reducionista ao exercício da docência em algumas disciplinas do Ensino Secundário e do Curso Normal. E com a tentativa de um possível avanço, a partir da década de 60, ao propor a formação de especialistas que pudessem atuar em diferentes áreas das escolas e dos sistemas educacionais. No entanto, mais uma vez, essas aspirações estiveram subordinadas à lógica do mercado e da ciência androcêntrica, sendo que “a formação ministrada nas escolas deveria servir à produtividade social, ajustando-se, o mais completamente possível, às demandas do mercado de trabalho, que por sua vez, são determinadas pelas leis que regem uma sociedade de mercado como esta em que vivemos” (SAVIANI, 2012, p. 44).

As tentativas de superação da questão da identidade do curso de Pedagogia pela via do equacionamento das funções profissionais do pedagogo marcaram a história do curso com a tensão permanente entre a formação do “generalista” ou do “especialista”, com reflexos para a correspondente estrutura curricular. [...] a história do curso é marcada pela busca de resposta a respeito “de quem é o pedagogo” por meio da indicação de tarefas do campo educativo reservadas a ele, envolvendo um grau menor ou maior de especificação das mesmas. (SILVA, 2011, p. 144)

O Curso de Pedagogia no Brasil, com quase oito décadas de história, deve ser compreendido dentro de um contexto maior, revelando que sua origem se entrelaça com a presença das mulheres no mundo do trabalho. É notório que esse curso sempre teve como maior público as mulheres. Na minha graduação as mulheres representavam 83% (oitenta e três por cento) da turma⁴⁷, da mesma forma que somos maioria no IFRS, sendo que das 39 (trinta e nove) pessoas que ocupam o cargo de pedagogo, 35 (trinta e cinco) são mulheres, o equivalente a 90% (noventa por cento). Não estaria aí a justificativa para o trabalho tarefeiro delegado às pedagogas/os no IFRS? Já que foram delegadas às mulheres profissões que pudessem de alguma forma estar relacionadas às atividades dos cuidados da vida familiar e para isso, ser “Tia Pedagoga” bastava. Nós, pedagogas e pedagogos, precisamos nos colocar no mundo como profissionais e exigirmos que sejamos tratadas como tal. Nesse sentido, precisamos nos fortalecer individual e coletivamente, compreendendo o lugar que ocupamos na sociedade como mulheres, homens e profissionais.

A maioria das/os pedagogas/os chegou ao IFRS a partir de 2010, momento em que o próprio instituto tentava buscar respostas sobre o modo de efetivar sua proposta educacional. Desde sua criação, passaram-se 10 (dez) anos, é uma história recente, cujos capítulos estão sendo escritos, na tentativa de construir uma nova institucionalidade, considerando que não é

⁴⁷ Na minha turma de graduação em Pedagogia na UERGS, das trinta e cinco pessoas que concluíram o curso, vinte e nove eram mulheres e seis homens, sendo que as mulheres representavam 83% (oitenta e três por cento) da turma.

exclusivamente uma escola de educação básica e também para que não se petrifique como universidade. Nesse sentido, tem o grande desafio de se consolidar como uma instituição educacional com características próprias, pautada pela transversalidade e verticalização, materializando-se por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Diante deste contexto, tornar-se pedagoga/o técnico-administrativo em educação, numa instituição que oferta educação profissional, requer que sejam mobilizados diversos conhecimentos das políticas educacionais e dos processos pedagógicos relacionados à educação profissional, conhecimentos estes, de acordo com os grupos focais, ausentes, na sua maioria, das graduações. Portanto, é fundamental que o IFRS estabeleça uma política de formação continuada em serviço para as pedagogas e pedagogos.

A partir da pesquisa, concluo que a presença da/o profissional da Pedagogia como técnico-administrativo em educação é essencial para a efetivação dos processos pedagógicos da escola, quando este tem espaço para atuar. A garantia desse espaço está condicionada ao modo como a/o pedagoga/o se coloca no processo, mas também, pela forma como a instituição respalda esta/e profissional. Deste modo, se faz necessária a criação de espaços e tempos para que ocorram diálogos coletivos, entre as/os servidores/as (docentes e técnicos), entre as/os técnicos/as e entre as/os pedagogas/os de forma mais sistematizada sobre as condições de trabalho e as suas reais possibilidades de intervenção, com a certeza que a construção coletiva de um documento que aponte atribuições das pedagogas e pedagogos é urgente.

Encerro esta dissertação com a certeza do inacabado, que ela está condicionada pelo meu olhar e que, diante da riqueza dos dados levantados, muitas questões ficaram em aberto e tantas outras não foram anunciadas ou exploradas o suficiente. A partir de tudo que vivenciei nesses vinte e oito meses, fica a certeza que é preciso desenvolver outras pesquisas que possam identificar quem são as/os demais pedagogas/os da instituição, como, por exemplo, as/os concursadas/os para o exercício da docência e as/os demais técnicas/os, em especial, as/os Técnicas/as em Assuntos Educacionais, que ingressam no IFRS por terem uma licenciatura, dentre elas a Pedagogia. Outra possibilidade de investigação é a busca pela compreensão de como as/os estudantes, as/os docentes, as/os gestores/as percebem o trabalho das pedagogas e pedagogos no IFRS.

Parafraseando Paulo Freire, encerro este texto com a certeza que ninguém começa a ser pedagoga numa terça-feira, às quatro da tarde. Não nascemos pedagogas ou marcadas para ser. A gente se faz pedagoga, a gente se forma, como pedagoga, constantemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991)

REFERÊNCIAS

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

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Políticas de Formação de Educadoras e Educadores: Direitos Humanos e Gênero. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; CORDEIRO, Ana Paula Cordeiro; MILANEZ, Simone Ghedini Costa Milanez (org.). **Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas**. Marília: Oficina Universitária ; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 221-236.

BRANDÃO, Carlos R. STRECK, Danilo R.(Org.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2006.

BRANDT, Andressa Grazielle et al. O trabalho do pedagogo nos IFs: uma busca pela qualidade da educação profissional tecnológica. **REVISTA EIXO**, v. 3, n. 1, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 6 jun. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9070-25-outubro-1911-525591-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso: 6 jun. 2018.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

_____. **Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939** - Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm>. Acesso em: 10 maio 2016.

_____. **Decreto-Lei nº 40.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do Ensino Industrial. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso: 06. jun. 2018.

_____. **Lei nº 35.552, de 16 de fevereiro de 1959a**. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L3552.htm>. Acesso em 15 jun. 2018.

_____. **Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959b**. Regulamento o Ensino Industrial. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D47038.htm>. Acesso em 15 jun. 2018.

_____. **Lei n.º 40.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/ lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html)>. Acesso em 17 jun. 2018.

_____. **Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 22 maio 2016.

_____. **Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Institui o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8112cons.htm>. Acesso em: 13 jan. 2017.

_____. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996** – Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394>. Acesso em: 05 maio 2016.

_____. **Lei n.º 11.091, de 12 de janeiro de 2005a.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm>. Acesso em: 13 jan. 2017.

_____. **Ofício Circular n.º 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, de 28 de novembro de 2005b.** Disponível em: <V>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. **Parecer CNE/CP n.º 05/2005, de 13 de dezembro de 2005c.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso: 01 jun.2018

_____. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 28 abr. 2016.

_____. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica. Concepção e Diretrizes.** Brasília: MEC/SETEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 08 fev. 2017.

_____. **Lei Federal n.º 12.990 de 9 de junho de 2014.** Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações

públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm. Acesso em: 20 jun.2018.

_____. **Parecer CNE/CP nº:2, de 9 de junho de 2015a.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&Itemid=30192. Acesso em: 11 jun. 2018.

_____. **Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015b.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 11 jun. 2018.

_____. **Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016.** Normas aplicáveis a pesquisa em Ciências Sociais. Brasília, 07 abr. 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2017.

BONFIM, Patrícia Vieira; MARQUES, Debora Mota; GLÓRIA, Geovani Falconi. Da lei à lida: o trabalho do pedagogo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. **RevistAleph**, n. 23, 2015.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** 2 ed. Papirus Editora, 2000.

CALDAS, Luiz Augusto. Fragmentos de uma história da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. In: **Um passado vestido de futuro: fragmentos da memória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília: Editora IFB, 2012. p. 33-47.

CARVALHO, Isabella Abreu. Os desafios do pedagogo na função supervisora em uma instituição de educação profissional. **HOLOS**, v. 2, p. 65-74, 2014.

CEZAR, Taise Tadielo. **Um estudo sobre o trabalho dos pedagogos no Instituto Federal Farroupilha: historicidades, institucionalidades e movimentos.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

CHAVES, Naíma Paula Salgado. Ser pedagogo no cotidiano do ensino superior na educação profissional e tecnológica. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, 2009.

EGGERT, Edla. Quem pesquisa se pesquisa. **Revista Educação Popular e Teologia das Margens**, v. 4, Sinodal, São Leopoldo, 2003.

FERREIRA, Liliana Soares. “Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala?”. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, jul/dez 2008, pp. 176-189.

_____. Pedagogia como Ciência da Educação: retomando uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 227, 2010.

_____. Pedagogia nos Cursos de Pedagogia? da ausência e dos impactos no trabalho pedagógico. **Revista Espaço do Currículo**. João Pessoa, v.10, n.2, p. 174-190, mai./ago.2017.

FIGUEIREDO, Amilton de Moura. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RS: A construção de uma nova institucionalidade**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo RS, 2015.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez. 2004. p 70-90.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41.

GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais. In: **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 64-89.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria e método**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 79-108

GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa; ABENSUR, Patrícia Lima Dubeux; QUEIROZ, SM de. Identidade de profissionais da educação na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica: os especialistas em educação. **Sinergia**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 9-15, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Política de Assistência Estudantil do IFRS**. Bento Gonçalves: IFRS, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do RS 2014 – 2018**. Bento Gonçalves: IFRS, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Estatuto do Instituto Federal do RS**. Bento Gonçalves: IFRS, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Regimento Geral do IFRS**. Bento Gonçalves: IFRS, 2017a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Regimento Geral dos Campi do IFRS**. Bento Gonçalves: IFRS, 2017b.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, p. 254-270, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogo: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, p. 153-176. 2001.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 10ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 63-100.

_____. Identidade da Pedagogia e Identidade do Pedagogo. In: In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; CORDEIRO, Ana Paula Cordeiro; MILANEZ, Simone Ghedini Costa Milanez (org.). **Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas**. Marília: Oficina Universitária ; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p.11-34.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-61.

LIMA, Claudia de Medeiros. “Quem somos eu?” Uma análise sobre a (re)construção das identidades profissionais das pedagogas no IFS/Aracaju. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, 2015.

MACIEL, Maria José Camelo. A pedagogia do trabalho e o trabalho da pedagogia na escola de educação profissional. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, 2010.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARÇAL, Fabio Azambuja; BRANDT, Guilherme. Inquietações sobre os institutos federais de educação, ciência e tecnologia que desafiam a educação profissional. In: n: PACHECO, Eliezer Moreira; MORIGI, Valter (Org). **Ensino Técnico, Formação Profissional e Cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil**. Porto Alegre: Tekne, 2012. p. 86-97.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **De pedagogos a professores: balanço de uma década das Diretrizes Curriculares dos cursos de Pedagogia no Brasil**. Revista Internacional de Formação de Professores, v. 2, n. 1, 2017.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013a. p. 9-29

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013b. p. 61-77

MONTANDON, Lenise Vieira de Souza. A atividade de trabalho das pedagogas no contexto do reordenamento da rede federal de educação profissional e tecnológica: o caso do IFMG – *Campus* Ouro Preto. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) - Centro Universitário UNA, 2011.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista de Educação da UFSM**, Santa Maria: Centro de Educação, v. 40, p. 101-116, jan./abr. 2015.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Revista Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n.2, p.154-164, jul./dez.2014.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PACHECO, Eliezer Moreira; CALDAS, Luiz; SOBRINHO, Moisés Domingos. Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: limites e possibilidades. In: PACHECO, Eliezer Moreira; MORIGI, Valter (Org). **Ensino Técnico, Formação Profissional e Cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil**. Porto Alegre: Tekne, 2012. p.15-31.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, v. 14, n. 17, p. 79-109, 2011.

SILVA, Maria Ozanira da Silva. Reconstruindo um processo participativo na produção do conhecimento: uma concepção e uma prática. **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, p. 123-149, 2006.

SILVA, Caetana Juracy Resende. Institutos Federais - Lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 131-154.

SOUZA, Carolina Ribeiro de; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. **O trabalho do pedagogo nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: algumas análises.** Colóquio Nacional-A produção do conhecimento em Educação Profissional, 2015.

STRECK, Danilo Romeu. Pesquisar é pronunciar o mundo: notas sobre método e metodologia. **Pesquisa Participante: O saber da partilha.** Aparecida, SP: Idéias e Letras, p. 259-276, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2002.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. **Perspectiva**, Florianópolis, v.21, n.02, p. 431-466, jul./dez.2003.

APÊNDICE A - Pesquisa Diagnóstica

Esse instrumento integra a Pesquisa denominada “EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS DAS PEDAGOGAS E PEDAGOGOS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO DO IFRS”, realizada pela mestranda Thiana Machado dos Anjos, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Humanidades da PUCRS, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Edla Eggert. O intuito desse formulário é garimpar informações que possam traçar o perfil das/os pedagogas/os que atuam como técnicos-administrativos em educação no IFRS, levando em consideração a análise de informações pessoais, acadêmicas e profissionais. Ressalta-se que, nessa etapa da pesquisa, os dados ora explicitados gerarão apenas informações quantitativas. Posteriormente, far-se-á contato com alguns/as profissionais para a realização de uma intervenção qualitativa (grupo focal).

***Obrigatório**

1. **Endereço de e-mail ***

Informações Pessoais

2. **Faixa etária: ***

Marcar apenas uma oval.

- 20 a 29 anos
 30 a 39 anos
 40 a 49 anos
 50 a 59 anos
 Mais de 60 anos

3. **Sexo: ***

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
 Masculino

4. **Estado Civil: ***

Marcar apenas uma oval.

- Solteiro/a
 Casado/a
 Separado/a ou Divorciado/a
 Viúvo/a
 Outro

5. Você se considera: *

Marcar apenas uma oval.

- Branco/a.
- Negro/a.
- Pardo/a ou mulato/a.
- Amarelo/a (de origem oriental).
- Indígena ou de origem indígena.

Formação Acadêmica**6. Instituição que cursou a graduação: ***

7. Curso/habilitação: *

8. Ano de conclusão: *

9. Especialização: *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, em andamento.
- Sim, concluída.
- Não

10. Curso:

11. Instituição:

12. Ano de conclusão:

13. Mestrado: *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, em andamento.
- Sim, concluído.
- Não.

14. Programa de Pós-Graduação e Instituição:

15. **Ano de conclusão:**

16. **Doutorado:** *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, em andamento.
 Sim, concluído.
 Não.

17. **Programa de Pós-Graduação e Instituição:**

18. **Ano de conclusão:**

19. **Pós-Doutorado:** *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, em andamento.
 Sim, concluído.
 Não.

20. **Programa de Pós-Graduação e Instituição:**

21. **Ano de conclusão:**

Experiências Profissionais

22. **Tempo de atuação na Educação:** *

23. **Experiências profissionais na área da Educação, antes do ingresso no IFRS.** *

24. Trabalhou numa das instituições que deu origem ou foi integrada ou federalizada para tornar um campus do IFRS? *

Marcar apenas uma oval.

- Não.
- Sim, no Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Bento Gonçalves.
- Sim, na Escola Agrotécnica Federal de Sertão.
- Sim, na Escola Técnica Federal de Canoas.
- Sim, na Escola Técnica Federal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Sim, no Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati de Rio Grande.
- Sim, na Escola Técnica de Farroupilha (ETFAR) de Farroupilha.
- Sim, na Escola Técnica do Vale do Caí de Feliz.
- Sim, na Escola Técnica Alto Jacuí (ETAJ) de Ibirubá.

25. Ano de ingresso no IFRS (pode computar o tempo das outras instituições que deram origem ou foram integradas ao instituto): *

26. Atual campus de lotação: *

Marcar apenas uma oval.

- Alvorada.
- Bento Gonçalves.
- Canoas.
- Caxias do Sul.
- Erechim.
- Farroupilha.
- Feliz.
- Ibirubá.
- Osório.
- Porto Alegre.
- Reitoria.
- Restinga.
- Rio Grande.
- Rolante.
- Sertão.
- Vacaria.
- Veranópolis.
- Viamão.

27. Já atuou em outro campus do IFRS ? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

28. Qual? Por quanto tempo?

29. Atualmente, trabalha em que setor? *

30. Já atuou em outros setores? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

31. Descreva os setores de atuação:

32. Já ocupou algum cargo/função? Qual/is? *

33. Atualmente, ocupa algum cargo/função?
Qual? *

34. Participa de algum órgão colegiado? Qual/is? *

35. Coordena ou integra projetos de ensino, pesquisa ou extensão? Cite-os: *

PARTicipAÇÃO

36. Deseja participar da próxima etapa da pesquisa, quando serão realizadas as entrevistas individuais? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não.
- Talvez.
- Outro: _____

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado/a participante:

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa intitulada “EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS DAS PEDAGOGAS E PEDAGOGOS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO DO IFRS”, coordenada pela Professora Doutora Edla Eggert e realizada pela mestranda Thaiana Machado dos Anjos, que intenciona analisar as experiências profissionais das pedagogas e pedagogos para visibilizar os saberes e fazeres que contribuam nas suas atuações cotidianas e consequentemente na consolidação do trabalho como técnico-administrativos em educação no IFRS. Antes de concordar em participar da pesquisa, é importante que compreenda as informações contidas neste documento.

Objetivo do estudo: Compreender a construção da profissionalização das pedagogas e pedagogos, que atuam como técnico-administrativos em educação, tendo por base suas experiências de trabalho no IFRS.

Procedimentos: Realização de entrevista individual semi-estruturada e grupo focal com pedagogas e pedagogos que ocupam o cargo técnico-administrativo em educação. As duas técnicas serão gravadas e transcritas na íntegra e, após, enviadas às entrevistadas e entrevistados, para que realizem a leitura, apontando possíveis correções, acréscimos e/ou supressões no texto.

Benefícios: Você poderá contribuir para uma pesquisa no campo educacional, que visa a contribuir com o trabalho das pedagogas e pedagogos, especialmente aqueles em que a sua prática não está diretamente relacionada à sala aula, mas sim com os processos pedagógicos da instituição educacional.

Possíveis danos: A presente pesquisa não apresenta danos físicos, no entanto, por envolver seres humanos, podem ocorrer danos de ordem psicológica, como por exemplo, desconforto ao se expor durante a realização da entrevista e grupo focal e da captação do áudio dessas conversas.

Custos: Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

Garantias: O/a participante tem plena liberdade para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum. O sigilo e a privacidade serão garantidos em todas as etapas da pesquisa, mesmo após o término da

mesma. Após a conclusão da pesquisa, os/as participantes terão acesso aos resultados. Uma cópia do TCLE será entregue a cada participante da pesquisa, no entanto, este terá acesso ao documento sempre que solicitado, sendo que este documento e demais dados da pesquisa, serão mantidos sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora, em arquivo físico ou digital, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): A PUCRS possui seu CEP local, constituído por um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O/a participante da pesquisa, caso sinta necessidade, pode contatar o CEP, localizado na Avenida Ipiranga n.º 6681, prédio 50, sala 703, em Porto Alegre/RS. Ou ainda, pelo telefone (51) 33203345 ou pelo e-mail cep@pucrs.br.

Acesso a informações: Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento à coordenadora e/ou pesquisadora, bastando para isso entrar em contato:

- Edla Eggert – (51) 998060771 – edla.eggert@pucrs.br

- Thaiana Machado dos Anjos - (51) 995332079 - thaiiana.anjos@acad.pucrs.br.

Ao assinar este termo de consentimento, você não abre mão de nenhum direito legal que teria de outra forma.

Eu, _____, após a leitura do documento e de ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado/a, ciente e de acordo em participar desta pesquisa, assinando esse consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas, sendo que todas as páginas foram rubricadas.

Local, dia, mês e ano.

Assinatura do/a participante: _____

RG: _____

Eu, Thaiana Machado dos Anjos, declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste/a participante da pesquisa para a participação neste estudo.

Local , dia, mês e ano.

Assinatura da pesquisadora: _____

RG: _____

Prof.^a Dr.^a Edla Eggert
Coordenadora da Pesquisa

APÊNDICE C - Carta de Apresentação

Ao Magnífico Reitor do IFRS
Professor Doutor Osvaldo Casares Pinto

Sou Thaiana Machado dos Anjos, técnica-administrativa em educação no IFRS, na qual ocupo o cargo de Pedagoga no *Campus* Restinga, desde outubro de 2014. Em março de 2016 ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, no Mestrado em Educação, sendo que minha proposta de dissertação pretende realizar a pesquisa intitulada “Experiências Profissionais das Pedagogas e Pedagogos Técnico-administrativos em Educação do IFRS”, coordenada pela Professora Doutora Edla Eggert.

A pesquisa objetiva compreender a construção da profissionalização das pedagogas e pedagogos, que atuam como técnico-administrativos em educação, tendo por base suas experiências de trabalho no IFRS. Será realizada por meio de análise documental e bibliográfica sobre a temática; aplicação de pesquisa diagnóstica, por meio do Formulário Eletrônico Google, que intenciona caracterizar os sujeitos que integrarão o processo investigativo, gerando dados que serão interpretados em sua totalidade, sem a identificação dos sujeitos; e entrevista individual semi-estruturada com pedagogas e pedagogos que ocupam o cargo técnico-administrativo em educação.

Cabe destacar que a Proposta de Dissertação foi aprovada em sessão pública, realizada no dia 12 de abril de 2017, pela Comissão Avaliadora, conforme ata (Anexo I). Posteriormente, foi registrada no Sistema de Pesquisa da PUCRS (SIPESQ) e houve a indicação do encaminhamento para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade, por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos. Para encaminhar ao CEP, faz-se necessário que a proposta seja apresentada à instituição na qual a pesquisa ocorrerá e que esta, por sua vez, ao tomar conhecimento da investigação, autorize a realização da mesma, por meio de uma Carta de Conhecimento e Autorização, conforme modelo (Anexo II).

Certa de contar com o apoio do IFRS, coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos.

Porto Alegre, 28 de junho de 2017.

Atenciosamente,

Thaiana Machado dos Anjos
Mestranda do PPGEDU PUCRS

ANEXO A - Carta de Conhecimento e Autorização da Instituição

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Rua General Osório, 348 | Bairro Centro | CEP: 95700-086 | Bento Gonçalves/RS
Telefone: ((54) 3449-3300 – www.ifrs.edu.br – E-mail: gabinete@ifrs.edu.br

CARTA DE CONHECIMENTO E AUTORIZAÇÃO

Bento Gonçalves, 04 de julho de 2017.

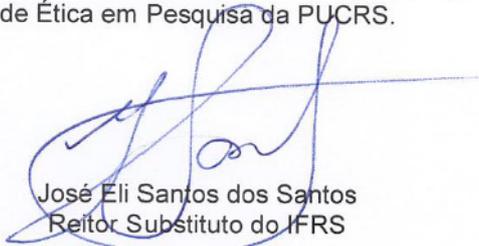
Ao
Comitê de Ética em Pesquisa
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

Ilma. Coordenadora do Comitê de Ética
Profa. Dra. Denise Cantarelli Machado

Declaro que tenho conhecimento e autorizo a realização do projeto de Pesquisa intitulado “Experiências Profissionais das Pedagogas e Pedagogos Técnico-administrativos em Educação do IFRS”, proposto pelas pesquisadoras Professora Doutora Edla Eggert (orientadora e responsável pela pesquisa) e Thaiana Machado dos Anjos (estudante de mestrado do PPGEDU PUCRS/RS).

O referido projeto será realizado no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, e só poderá ter início a partir da apresentação da carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.

Atenciosamente,



José Eli Santos dos Santos
Reitor Substituto do IFRS



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br