

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Tathiane Cecília Enéas de Arruda

**Identidade e atuação do pedagogo na Educação Profissional: um olhar para o
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP**

Doutorado em Educação - Currículo

São Paulo

2022

Tathiane Cecília Enéas de Arruda

Identidade e atuação do pedagogo na Educação Profissional: a experiência no
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP

Doutorado em Educação - Currículo

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Tarcísio Masetto.

São Paulo

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos a reprodução total ou parcial desta Tese de Doutorado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura _____

Data _____

e-mail _____

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pelo autor

Arruda, Tathiane Cecília Enéas de
Identidade e atuação do pedagogo na Educação
Profissional: um olhar para o Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. /
Tathiane Cecília Enéas de Arruda. -- São Paulo:
[s.n.], 2022.
110p. il. ; cm.

Orientador: Marcos Tarciso Masetto.
Dissertação (Mestrado)-- Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós
Graduados em Educação: Currículo.

1. Pedagogo. 2. Educação Profissional. 3.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
de São Paulo - IFSP. 4. Formação Continuada. I.
Masetto, Marcos Tarciso. II. Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós
Graduados em Educação: Currículo. III. Título.

CDD

FOLHA DE APROVAÇÃO

Tathiane Cecília Enéas de Arruda

Identidade e atuação do pedagogo na Educação Profissional: a experiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Tarcísio Masetto.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto – orientador – PUC/SP

Prof.^a Dr.^a Marina Graziella Feldmann – PUC/SP

Prof.^a Dr.^a Neide de Aquino Noffs – PUC/SP

Prof.^a Dr.^a Silvana Alves de Freitas – FAM

Prof.^a Dr.^a Amanda Machado dos Santos Duarte – IFSP

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus por estar “presente” em todos os momentos, principalmente nos mais difíceis, me fortalecendo e me fazendo resiliente a cada dia durante esta caminhada.

Dedico à minha mãe Vera Lúcia (*in memoriam*), minha melhor amiga. Mulher guerreira, de personalidade forte, minha inspiração na vida e principalmente no trabalho. Se hoje estou aqui, é porque ela não mediu esforços para educar suas filhas. Mãe, muito obrigada por ter sido quem foi em minha vida.

E por fim, dedico à minha filha Fernanda, meu amor maior, para que ela acredite que, na vida, não importa o tamanho de nossas adversidades, é possível concretizar sonhos desde que tenhamos fé, objetivo, determinação, persistência, sabedoria e, principalmente, humildade. Desistir jamais será opção.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – 88887.284926/2018-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – 88887.284926/2018-00.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Marcos Tarciso Masetto, por todas as conversas, por toda compreensão, pela partilha do seu conhecimento, por sua acolhida nos momentos necessários e pelo olhar atento e cuidadoso na construção da tese. Ao senhor, minha eterna gratidão e admiração.

Às Professoras Doutoras Neide de Aquino Noffs e Silvana Alves Freitas, pelo acolhimento e contribuições no momento da qualificação. Sem dúvida, vocês fizeram a diferença naquele momento.

Às Professoras Marina Graziella Feldmann e Amanda Machado dos Santos Duarte por tão prontamente aceitarem o convite para compor a banca. Obrigada também as Professoras Nádia Dumara Ruiz Silveira e Adriana Lourenço Lopes.

Aos Professores do Programa de Educação Currículo, não tenho palavras para agradecer todo o conhecimento aprendido. Obrigada por todos os “desafios” propostos.

Aos amigos do Programa, obrigada pelos momentos de trocas, de realização de trabalhos, de risadas, de almoços e tantos cafés, em especial à Risaelma e a Selma. Trago vocês no coração.

À Cida, secretária do Programa. Minha eterna gratidão por tudo.

Ao meu marido, por aceitar trilhar sua vida comigo ao longo desses 18 anos. Só nós sabemos o que passamos. Meu muito obrigada. Eu te amo.

À minha irmã Valéria, que neste momento de sua vida, nem imagina o quanto seu olhar e seu sorriso me encham de amor e minhas sobrinhas Lívia e Clarissa, como disse nos agradecimentos da dissertação do Mestrado, continuo aprendendo com vocês todos os dias. Amo vocês.

À minha família, tias, primos, cunhados, sobrinhos e a minha outra família, Carneiro dos Santos, meu amor sempre.

Aos amigos do UNISAL, vocês fazem parte da história da minha vida e grandes incentivadores que eu fizesse o doutorado. Aqui estou eu!!

Ao meu pai, obrigada por lá atrás me incentivar a prestar o concurso do IFSP, objeto hoje da tese a ser defendida. Eu te amo.

Aos amigos do SENAC, obrigada por tudo e principalmente pelo carinho da equipe do GEDUC Desenho por tanta aprendizagem, partilha e bons momentos vividos. Em especial para Silvana, Patrícia, Juliana, Fabiana, Cibele, Rosiris, Carol,

Luciano, André, Flávio que não mediram esforços para me ajudar seja com material, seja com a escuta.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, na pessoa do Prof. Alberto Akio Shiga, amigo de muitos anos e atual diretor do Câmpus São Paulo, meu muito, muito obrigada, sobretudo pelo interesse no desenvolvimento da sugestão presente na tese.

Às amigas do IFSP parceiras de muitas histórias e desafios vividos ao longo de nossa jornada nessa instituição. A vocês, Leylah e Cristine, minha eterna amizade e gratidão.

Às amigas de vida, do “Trio Calafrio”, das amigas do “Alpiovezza”, “PUC girls” desculpem pelas ausências, prometo estar mais perto.

À Karen, que chegou em sua casa e me viu sem nos conhecermos há mais de 20 anos e que se tornou minha irmã. Estaremos juntas sempre.

À Karen, Thalita e Flávio, amigos do UNISAL, IFSP e Senac que não mediram esforços nesses últimos momentos no auxílio à revisão, abstract e formatação.

Deus nos coloca alguns anjos na vida e é assim que eu vejo a Fátima e a Mara, mulheres de uma fé inabalável que por muitos, muitos momentos me sustentaram com suas orações.

E por fim e não menos importante, ao “Quinteto Fantástico”, grupo de rede de apoio de mães que nesses últimos anos levaram e buscaram minha filha quando eu não podia estar presente para isso. Obrigada e obrigada.

*Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando.
Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.
Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo.
Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.
(FREIRE, 1996).*

RESUMO

ARRUDA, Tathiane Cecília Enéas. **Identidade e atuação do pedagogo na Educação Profissional**: um olhar para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. 2022. 103f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

A pesquisa de cunho teórico apresenta como problema central, compreender em que medida o pedagogo pode ressignificar sua identidade e sua atuação em uma instituição de Educação Profissional e quais atividades poderá realizar, visando à melhoria e a qualidade dos processos pedagógicos. Para tal, se fez necessário percorrer a trajetória histórica e legal do curso de Pedagogia desde 1939 até os dias atuais e a Educação Profissional enquanto modalidade de ensino na formação do pedagogo, do surgimento da Educação Profissional e seus objetivos elencando as principais escolas técnicas públicas e privadas e suas trilhas formativas, assim como as diferentes atuações dos pedagogos que trabalham nestas instituições, a partir da análise documental e de conteúdo. O espaço pesquisado foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP Câmpus São Paulo desde 1909 enquanto Escolas de Aprendizes e Artífices, o processo de expansão da Rede Profissional e Tecnológica e impactos na gestão e papéis desempenhados pelos pedagogos que lá atuam desde a contratação até o ingresso na instituição por meio de concurso público. A tese possui uma abordagem qualitativa e construção teórica fundamentada em Franco (2014), Luciano (2022), Masetto (2018), Sacristán (2005) Feldmann (2009), Freitas (2016) Chizzotti (2014) entre outros. A tese sugere um curso de formação continuada e em serviço acerca de seus fazeres com vistas à melhoria dos processos pedagógicos, tais como: auxílio à política de permanência e êxito, eficiência acadêmica dos cursos e maior dialogicidade com os professores. Sacristán (1995) afirma que as condições psicológicas e culturais estão implicitamente ligadas à profissionalidade e, portanto, tais aspectos deveriam ser considerados na formação inicial e continuada, além de que a formação continuada deve constar como desenvolvimento pessoal e profissional do coletivo. Na construção e reconstrução de sua identidade e atuação, a tese propõe que este profissional se reconheça como mediador, assessor e consultor pedagógico junto aos seus pares, principalmente com os professores objetivando como afirma (Feldmann), um “processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana”.

Palavras-chave: Pedagogia. Educação Profissional. Formação Continuada. IFSP

ABSTRACT

ARRUDA, Tathiane Cecília Enéas. **Identity and performance of the pedagogue in Professional Education**: a look at the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo. 2022. 103f. Thesis ((Doctorate Degree in Education)) — Graduate Program In Education: Curriculum Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022

The theoretical research presents as a central problem, to understand to what extent the pedagogue can resignify its identity and its performance in an institution of Vocational Education and what activities it can carry out, aiming at the improvement and the quality of the pedagogical processes. To this end, it was necessary to go through the historical and legal trajectory of the Pedagogy course from 1939 to the present day and Professional Education as a teaching modality in the formation of the pedagogue, the emergence of Professional Education and its objectives, listing the main public and technical schools. and their formative paths, as well as the different actions of the pedagogues who work in these institutions, based on document and content analysis. The researched space was the Federal Institute of Education Science and Technology of São Paulo – IFSP Câmpus São Paulo since 1909 as Schools of Apprentices and Craftsmen, the process of expansion of the Professional and Technological Network and impacts on management and roles played by the pedagogues who work there from hiring to joining the institution through a public tender. The thesis has a qualitative approach and theoretical construction based on Franco (2014), Luciano (2022), Masetto (2018), Sacristán (2005) Feldmann (2009), Freitas (2016) Chizzotti (2014) among others. continuing and in-service training course about their actions with a view to improving pedagogical processes, such as: assistance to the policy of permanence and success, academic efficiency of the courses and greater dialogue with teachers. Sacristán (1995) states that psychological and cultural conditions are implicitly linked to professionalism and, therefore, such aspects should be considered in initial and continuing education, in addition to continuing education must be part of the collective's personal and professional development. In the construction and reconstruction of their identity and performance, the thesis proposes that this professional recognizes himself as a mediator, advisor and pedagogical consultant with his peers, especially with teachers, aiming as stated (Feldmann), a “permanent process of appropriation, mediation and transformation of knowledge through an existential and collective project of human construction”.

Keywords: Pedagogy. Professional Education. Continuing Education. IFSP

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Trilhas formativas da Educação Profissional e Tecnológica	50
Quadro 1 – Cursos de Pedagogia ofertados por Instituições de Educação Profissional	69
Figura 2 – Fachada da Av. Tiradentes – 1910/1920	77
Figura 3 – Fachada da Rua Marcondes Salgado Filho	77
Figura 4 – Oficina de Aula - Visita do Ministro.....	78
Figura 5 – Placa de inauguração com o logo “Federal”	79
Figura 6 – Fachada da entrada – Canindé.....	80
Figura 7 – Fachada do novo CEFET	81
Figura 8 – Capa do livro de ponto de funcionários datado de 1929	83
Figura 9 – Folha com assinatura dos funcionários	83
Figura 10 – Nova fachada – Câmpus São Paulo	85
Figura 11 – Alocação das pedagogas no IFSP – Câmpus São Paulo	90
Figura 12 – Sugestão de formação continuada e em serviço para os pedagogos	96
Figura 13 – Categorias dos Processos Pedagógicos.....	97
Figura 14 – Categorias dos Processos Didáticos.....	98

LISTA DE SIGLAS

ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Educadores
APL	Arranjo Produtivo Local
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAE	Coordenadoria de Assistência Estudantil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEET	Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CFE	Conselho Federal de Educação
CNC	Confederação Nacional do Comércio
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONARCFE	Coordenação Nacional de Reformulação dos Cursos pela Formação de Educadores
CTP	Coordenadoria Técnico-Pedagógica
DCN	Diretriz Curricular Nacional
DR	Departamento Regional
EAA	Escolas de Aprendizizes Artífices
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETEC	Escola Técnica Federal
FATEC	Faculdades de Tecnologia do Estado
FIC	Formação Inicial e Continuada
FORUMDIR	Fórum de Diretores de Faculdades Centros de Educação de Universidades Públicas
IES	Instituição de Ensino Superior
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROFEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
TAES	Técnicos em Assuntos Educacionais
TEC NEP	Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais
TCU	Tribunal de Contas da União
Unar	Universidade do Ar
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	23
3	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA TRAJETÓRIA HISTÓRICA.....	45
3.1	A educação profissional pública: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IF e a Escola Técnica Federal – ETEC.....	51
3.2	A educação profissional privada: SENAI e SENAC	62
4	A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	68
5	O PEDAGOGO NO IFSP CÂMPUS SÃO PAULO	76
6	PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO PARA OS PEDAGOGOS DO IFSP	93
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
	REFERÊNCIAS.....	102

1 INTRODUÇÃO

O pedagogo, profissional da Educação, tem como uma de suas finalidades a aprendizagem e a formação humana dos sujeitos a ele relacionados, pois tem imbuído em sua atuação profissional um papel ético, social e político a ser considerado e desenvolvido em seu fazer pedagógico.

Considerando a Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, seu Art. 2.º dispõe que

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Este artigo da resolução define os locais de atuação do pedagogo, além dos espaços e modalidades apresentadas, encontrando-se também a Educação Profissional. Porém, ao pesquisar as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Pedagogia ofertados na cidade de São Paulo, percebe-se a ênfase na formação para exercício da docência e da gestão escolar, sem chamar a atenção para o exercício em outro campo de atuação. Note-se que, na maioria das matrizes curriculares, há uma disciplina intitulada “Atuação do Pedagogo”, que abrange os espaços de atuação do pedagogo fora dos espaços escolares, como, por exemplo, hospitais, organizações de Terceiro Setor, empresas, brinquedotecas e outros. No entanto, não é possível visualizar se a disciplina contempla a Educação Profissional.

Em seu parágrafo 4, as Diretrizes apontam a Educação Profissional como uma das possibilidades de realização dos Estágios Supervisionados obrigatórios, porém são raras tanto as instituições como são poucos os alunos que realizam seus estágios em tais espaços, incluindo os espaços de Educação Profissional. Predominam para a realização de estágios supervisionados os espaços de sala de aula, da docência e de gestão escolar em escolas e não em espaços de Educação Profissional, desconhecendo-se assim, outros espaços para tais atividades.

Diferentemente desta situação, nos cursos de Pedagogia, há iniciativa de muitos pedagogos de prestarem concursos públicos e ingressarem nas redes federais, estaduais e municipais de ensino. Nas esferas estaduais e municipais, as ofertas dos editais são para atividades de docência ou de apoio à gestão escolar, o

que deixa a atuação mais clara em espaços escolares, porém as instituições de Educação Profissional e algumas instituições de Ensino Superior Estaduais e Federais publicam em seus editais, a busca por Pedagogos ou Técnicos em Assuntos Educacionais, estas vagas podendo ser preenchidas também por pedagogos e licenciados. Este é o ponto em que há certa confusão no preenchimento de vagas, tanto por parte do pedagogo que presta o concurso, pois a atribuição dos dois cargos são muito semelhantes, por não dizer iguais e também, porque o profissional pedagogo selecionado não irá exercer a docência em tais instituições, uma vez que os editais apontam para o auxílio nas questões de ensino, pesquisa e extensão, não deixando claro mais uma vez a atuação do pedagogo e a diferença entre esse cargo com o cargo de Técnicos em Assuntos Educacionais.

Investigar o papel do pedagogo em uma instituição de educação profissional se torna um desafio a ser resolvido, uma vez que é imprescindível, em um primeiro momento, a compreensão de sua própria identidade e atuação a partir da formação inicial, principalmente no que diz respeito não somente a atuação do pedagogo enquanto exercício da docência, mas também sua atuação como gestor em diferentes espaços, ou seja, o pedagogo institucional, aquele que atua em outros locais sem ser professor podendo ser pedagogo em hospitais, museus, empresas e, no caso de escolas de Educação Básica que têm a formação profissional como finalidade.

É nesse contexto que investigar como contribuir para que o pedagogo fortaleça, crie, altere ou ressignifique seu papel enquanto profissional para contribuir com a melhoria da gestão, na elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), de documentos pedagógicos, e de outros documentos institucionais, bem como orientar o fazer pedagógico dos professores que trabalham nestas instituições, principalmente o IFSP – Instituto Federal de São Paulo que possui desde o ensino técnico integrado ao ensino médio, a educação de jovens e adultos, cursos de graduação até os cursos de mestrado que lá se apresentam.

A autora deste projeto se conhece e se identifica como professora desde muito nova ao optar pelo Magistério no Ensino Médio; se formou pedagoga pela PUC-SP, se tornou especialista em Psicopedagogia e Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento pelo Mackenzie-SP. Atualmente, é doutoranda em Educação no Programa de Educação Currículo na PUC- SP. Iniciou suas atividades profissionais

em escolas de Educação Infantil e desde 2001, atua como professora universitária em cursos de graduação e pós-graduação nos cursos de formação de professores e atua também como pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP. Trabalhou como Supervisora Educacional do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC. Foi professora de Educação Infantil por 12 anos trabalhando com o sistema Montessori de ensino, o qual tem como premissa básica o desenvolvimento da autonomia e identidade da criança desde muito pequena. A criança, para Montessori (1949), é ativa e deve refletir sobre os objetos a partir do manuseio deles para atingir sua independência e autonomia. No ambiente montessoriano, era muito comum o ingresso de crianças deficientes ou com transtornos e por meio do trabalho com eles e com as demais crianças, percebeu que ambas alcançavam essa independência e autonomia através das atividades de “Trabalho Pessoal e Vida Prática”. Tais observações levaram a autora a fazer uma especialização em Psicopedagogia com a intenção de “refinar e desenvolver um olhar sensível” para a aprendizagem desses sujeitos em sala de aula. Logo, surgiu a oportunidade de atuar na clínica na qual a pesquisadora ficou até 2008, quando ingressou no cargo administrativo de pedagoga, por meio de concurso público, no Instituto Federal de São Paulo - IFSP. Ao ingressar como professora universitária, em 2001, recém-saída da especialização em Psicopedagogia, a pesquisadora entrou logo em sequência no Programa de Mestrado no Programa em Distúrbios do Desenvolvimento. Teve uma formação em Neurociências e Aprendizagem que contribuiu bastante para sua prática atual. Desenvolveu atividades como consultora na formação de professores a partir do planejamento de situações de aprendizagem e avaliação, de atividades de adaptação curricular, e auxílio aos professores com estratégias de ensino e metodologias de modo a propiciar a permanência, participação e aprendizagem dos estudantes em sala de aula. A defesa da Dissertação de Mestrado se deu em 2003 com o título “O efeito de um programa computadorizado de ensino de leitura sobre a emergência da escrita”, na qual a pesquisadora realizou pesquisas com grupos controle e experimental, o ensino de leitura em crianças até cinco anos, a partir de um *software* de leitura e verificou que houve também a aprendizagem da escrita, principalmente em crianças que ainda se encontravam em fase pré-silábica (sem o conhecimento estruturado da escrita), favorecendo o processo de alfabetização,

para que ele pudesse ser utilizado por estudantes com dificuldades de aprendizagem.

No período após o Mestrado, a pesquisadora, além de continuar no Ensino Superior, vivenciando o ambiente acadêmico e atuando diretamente em cursos de graduação e pós-graduação como docente, coordenadora de Estágios Supervisionados e coordenadora de Pós-Graduação, a pesquisadora influenciada por seu pai ingressou por meio de concurso público em 2008 como pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP. É exatamente aí que se encontra o fundamento para o presente trabalho, pois ao ingressar em uma instituição de Educação Profissional, a pesquisadora não tinha tido nenhum contato com tal modalidade, nem na formação inicial e nem como experiência profissional, foi descobrindo por meio das atividades a serem realizadas, o que era para ser feito. A partir das experiências anteriores com documentação pedagógica nos cursos de Pedagogia, em 2009, a pesquisadora é convidada a atuar como diretora de Graduação e posteriormente como diretora de Projetos Especiais na Pró-Reitoria de Ensino do IFSP em áreas envolvidas com os processos de ensino e aprendizagem como planejamento acadêmico, reuniões de professores, conselhos de classe, elaboração e registro de documentos pedagógicos, atuação em legislação educacional, assistência estudantil, Relatório de Gestão, Inclusão entre outras atividades. Trabalhou também como consultora na implantação do Ensino Médio Técnico Integrado e no desenho de currículos de cursos no SENAC São Paulo.

Atualmente, a pesquisadora é coordenadora do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE no IFSP. Sua atuação é garantir que a Lei nº 13.146/2015, a qual, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu Cap. V- “Da Educação”, seja de fato, cumprida no que diz respeito ao “acesso, permanência, participação e aprendizagem da pessoa com deficiência”. Para isso, há o contato direto junto aos estudantes com deficiência, com a família, com os coordenadores e principalmente junto aos professores para que de fato, a participação, a aprendizagem e conseqüentemente a permanência se realize por meio de diversas ações coincidindo tal atuação com a já realizada anteriormente, porém, agora na Educação Profissional.

Com isso, a pesquisadora foi aprendendo, alinhando e buscando melhoria em seus “fazer” profissionais, em busca da construção de sua identidade e atuação,

assim como conhecendo o perfil dos professores que atuam na Educação Profissional, cuja carreira é diferenciada dos demais professores de universidades públicas.

A carreira dos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP é denominada como Professor do Ensino Básico, Técnico, Tecnológico (EBTT), ou seja, os professores do IFSP, diferentemente dos demais, lecionam desde os cursos do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio até os cursos de Ensino Superior, incluindo as especializações e mestrados que lá são ofertados, diferenciando desta maneira dos demais professores de outras instituições, pois estes devem conhecer o processo de ensino e de aprendizagem dos públicos adolescentes e adultos que se encontram em diversas modalidades de ensino (desde a Educação de Jovens e Adultos até o mestrado).

Por muito tempo, o que se esperava deste professor de instituição de Educação Profissional é ele ensinasse apenas o ofício da profissão, a competência profissional, ou seja, o desempenho da função e a condição básica para essa atividade era o professor ser excelente em seu modo de ensinar de maneira prática, o que era bastante valorizado por sua experiência profissional de “mercado de trabalho”. Para a sua admissão, o professor precisa além de ser graduado na área em que irá lecionar, conta pontos ainda, a experiência que ele tem de trabalho na área. Já o corpo docente era, em sua maioria, muito bom, pois os candidatos eram admitidos como estudantes mediante processo seletivo rigoroso. Ao professor, portanto, cabia somente o ato de ensinar sem, contudo, se envolver nas questões de aprendizagem, uma vez que por serem muito bons, os alunos correspondiam ao ensino com boas notas. E, por muito tempo, o saber técnico se sobressaiu ao saber pedagógico, o que muitas vezes tornavam os professores resistentes à algumas questões, incluindo as pedagógicas relacionadas às práticas, ao modo e ritmo de aprendizagem dos estudantes e à sua formação integral.

Ao longo dos anos, verificou-se que esse perfil de professor veio mudando gradativamente em acordo com as mudanças sociais, legislações e políticas públicas mais inclusivas que foram implantadas, uma delas ou se não a mais significativa, foi o ingresso por meio de análise de currículos dos estudantes, o que fez com que a maior parte dos estudantes viessem de escolas públicas e com isso, traziam em sua formação, uma “desvantagem” frente aos estudantes provenientes de escolas particulares. Outra questão importante, foi o acesso e o ingresso de

alunos deficientes ou com transtornos de aprendizagem na instituição. Os professores começaram a apresentar vários questionamentos acerca de sua formação profissional no que dizia respeito às questões pedagógicas, tendo, muitas vezes, dificuldades de adaptação às novas realidades. Neste período, novos pedagogos e técnicos em assuntos educacionais, ingressavam por concurso público no IFSP, vivenciando as situações conflituosas ora comentadas, além de se descobrirem em uma nova e diferente instituição sem saber, contudo, qual seria de fato o seu papel e a sua atuação.

Estas situações instigaram o interesse em realizar esta pesquisa buscando refletir sobre a identidade e atuação do Pedagogo como um profissional especialista em educação desde a sua formação inicial, a partir dos documentos que a embasam, bem como explicitar a concepção de que esse pedagogo possa ressignificar sua atuação como um assessor ou um consultor na Educação Profissional dentro do IFSP.

O espaço para esta pesquisa é o IFSP, onde a pesquisadora atua como pedagoga. Para definir o problema, fica claro, diante do exposto, que a tese tem como problemas centrais: em que medida o pedagogo pode ressignificar seu papel e sua atuação em uma instituição de Educação Profissional? Quais atividades poderá realizar, visando à melhoria e a qualidade dos processos pedagógicos?

Esta pesquisa visa identificar o papel e as possibilidades de atuação do Pedagogo na Educação Profissional no intuito de apontá-lo como um assessor e ou um consultor pedagógico. Seus objetivos específicos são:

- Refletir sobre a identidade e a atuação do pedagogo do ponto de vista legal da Formação Inicial.
- Apresentar a Educação Profissional como nível de ensino e instituições a ela pertinentes
- Descrever o Pedagogo e sua atuação na instituição de Educação Profissional da Rede Federal de Educação Profissional, o IFSP.
- Propor possibilidades e sugestões para uma nova atuação do Pedagogo no IFSP.

Entendem-se por processos pedagógicos os que envolvem as questões quanto ao acesso e permanência dos estudantes, o êxito na aprendizagem, a aderência dos professores junto aos cursos e as disciplinas que ministram, à proficiência do aluno em relação ao seu curso, os resultados do curso (eficiência

acadêmica), as estratégias de ensino, metodologias inovadoras, processo de inclusão e evasão. Tais processos fazem parte do trabalho do pedagogo e estes podem dialogar junto aos professores, coordenadores e diretores como assessorias e/ou consultorias em seus fazeres pedagógicos.

A pesquisa se deu com base em uma instituição federal no Estado de São Paulo, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP, *Campus* São Paulo, pois, além de ser o *campus* mais antigo (1909), é o local de atuação da pesquisadora. Em acordo com a Portaria nº 246 de 2016, a qual define a alocação total de professores no *Campus* São Paulo, o universo a ser trabalhado aqui é de 350 professores. Atualmente, o *Campus* São Paulo conta com 342 professores efetivos e 50 substitutos para um total de 5.431 alunos em agosto de 2022. Já o número de pedagogos e técnicos em assuntos educacionais -TAE são 34, sendo 17 pedagogos e 17 técnicos em assuntos educacionais pois possuem formações diversas, uma vez que para ocupar esse cargo basta ser licenciado em qualquer área e atuam semelhante ao pedagogo dentro da Instituição.

Consideramos significativo apontar que a presente pesquisa possui relevância em alguns aspectos. Entre eles podemos destacar:

a) Científica:

Franco (2014) apresenta em sua tese de doutoramento um olhar para as tendências propostas na formação dos cursos de Pedagogia no Brasil, analisando criticamente que “lugar” tem sido atribuído à profissionalização dos gestores escolares, num curso que passou a ter como atribuição o tratamento de todos os campos de atuação do pedagogo, considerando a perspectiva do desenvolvimento institucional. Entende-se aqui, portanto, que o Pedagogo que atua na Educação Profissional, pode ter a sua atuação compreendida como um gestor.

Costa (2015) discute a identidade do profissional pedagogo no que se refere à sua atuação contemporânea, pelo reconhecimento do seu papel, funções, e transformações no decorrer do tempo e no campo da Educação Profissional. Souza, Cruz e Silva (2015) tratam da atuação do Pedagogo nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o que se aproxima do campo de atuação da pesquisadora.

Estes e demais teóricos sintetizam o que se pensa em trazer como resposta ao problema de pesquisa sobre a identidade e atuação do pedagogo na Educação Profissional, porém se pretende nesta pesquisa sugerir a possibilidade de inovação

dessas práticas com vistas a definir este papel como um assessor pedagógico, o profissional a quem a comunidade, os estudantes e, principalmente, os professores possam buscar como referência para as questões que se apresentem.

b) Acadêmica: uma formação de profissionais mais competentes e cidadãos para a sociedade com o apoio de um pedagogo em sua formação.

c) Institucional: benefícios para o Instituto Federal de São Paulo para a formação de seus profissionais com o apoio de um pedagogo.

d) Pessoal: desenvolvimento de sua carreira acadêmica e da própria atividade profissional

A tese tem como metodologia de pesquisa uma abordagem qualitativa, porque “as pesquisas qualitativas admitem que a realidade é fluente e contraditória” e “[...] importa que o amadurecimento da reflexão favoreça a ação” (CHIZZOTTI, 2014, p. 12). A partir das interações humanas e sociais é que as pessoas constroem suas realidades e significados de suas falas e ações.

A abordagem qualitativa pressupõe que a pesquisadora em questão está marcada pela realidade social em que está inserida e a pesquisa se torna relevante na medida em que busca trazer novos conceitos teóricos metodológicos para essa realidade e para isso, pretende-se trabalhar com um levantamento bibliográfico sobre os referenciais teóricos, análise de documentos oficiais que embasam o assunto e que permitam compreender e/ou construir uma identidade e as possibilidades de atuação do pedagogo.

Dentro da abordagem qualitativa, esta investigação científica se caracterizará como uma pesquisa de caráter bibliográfico e análise documental, pois esta propõe uma reflexão e discussão de uma metodologia que é “pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986 p.38).

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) afirmam que deveria haver mais valorização nas pesquisas que utilizam os documentos, pois são importantes fontes de informações, uma vez que ampliam a compreensão de fenômenos que necessitam de uma contextualização histórica, social e cultural e que se tornam importantes e significativas nas áreas das ciências humanas e sociais.

Uma outra contribuição dos documentos em pesquisas, é que eles trazem à tona a dimensão do tempo ao contexto social o que “favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos,

conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros” (CELLARD, 2008, p. 26).

O caminho traçado nesta tese se dá a partir do capítulo 2 que aponta para a formação do pedagogo em uma perspectiva histórico-legal desde o início do curso em 1939 até os dias atuais com a publicação da Resolução nº 02 de 30 de agosto de 2022.

O capítulo 3 traz a origem da Educação Profissional desde a criação da Escola de Artífices e Aprendizes e seus objetivos até a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, passando por instituições de Educação Profissional públicas e privadas

O capítulo 4 relata a atuação do pedagogo na Educação Profissional, trazendo algumas semelhanças e diferenças encontradas na prática profissional do pedagogo nas instituições.

Já o capítulo 5 aponta para o pedagogo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus São Paulo e seus fazeres profissionais ao longo dos anos.

O capítulo 6 faz uma reflexão da atuação ao longo dos capítulos e sugere uma proposta de formação continuada e em serviço para os pedagogos do IFSP- Câmpus São Paulo sobre as atividades que pode realizar e por fim as considerações finais apontam para uma ressignificação do papel do pedagogo e suas possibilidades de atuação que podem melhorar os processos pedagógicos.

2 UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Neste capítulo, discorreremos sobre a profissão do pedagogo sob a ótica histórica de sua formação social e legal, tendo a intenção de identificar os impactos que tanto a sua identidade quanto a sua atuação tem sofrido ao longo de sua existência.

Ao tratar o referencial teórico e documentos oficiais que balizam a formação do pedagogo, percebemos que o curso de Pedagogia teve uma grande diversidade enquanto identidade e atuação de seus profissionais, considerando o contexto histórico do ponto de vista social (visão de mercado e necessidade da época) e legal (legislações, resoluções e pareceres que foram promulgados). A aproximação destas perspectivas permite uma melhor compreensão sobre a identidade e atividades previstas para o profissional, tanto para os próprios pedagogos como para as instituições com as quais eles se relacionam profissionalmente.

O que desejamos é que a Pedagogia seja compreendida como uma área de conhecimento, que “[...] investiga a realidade educativa, no geral e no particular, mediante conhecimentos específicos, filosóficos e técnico-profissionais” (LIBÂNEO 2001, p. 116). Esta área do conhecimento a qual Libâneo se refere entende a formação do profissional pedagogo em sua totalidade e de maneira integral: com relação a saberes científicos de seu campo, a saberes pedagógicos e a saberes humanos.

Neste contexto, a educação se configura como um processo de mudança, de formação, de dialogicidade permanente e de dinâmica entre os sujeitos. Não se dá apenas pelo domínio de uma técnica, metodologia de ensino ou avaliações (LIBÂNEO 2001). É algo além, que chamamos de construção integral do sujeito e de suas relações que se associam à sua identidade pessoal e às suas interações com os outros, conhecendo e respeitando as características, capacidades e potencialidades de cada um. Enfim, concebemos a Educação, nesta pesquisa, como um processo formativo que ocorre de maneira holística, na qual a compreensão de sua identidade e atuação são e estão envolvidas a partir de uma perspectiva de um todo.

Ao conhecer e considerar a Educação enquanto área de conhecimento e ciência, trazemos à tona os elementos legais e teóricos que nos explicitam a compreensão do profissional pedagogo e suas possibilidades de atuação na

Educação e, principalmente, na Educação Profissional, do ponto de vista legal e do ponto de vista da prática cotidiana, a fim de que uma compreensão mais abrangente de seu papel e de sua atuação nas instituições de Educação Profissional possa ser elaborada (NASCIMENTO, 2015).

Furlan (2008), Franco (2014), entre outros, apontam que a formação profissional do Pedagogo de maneira legal e sistematizada teve seu início no governo Getúlio Vargas a partir do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, o qual instituiu a organização do curso da Faculdade Nacional de Filosofia, sendo subdividido em algumas áreas chamadas de seções, e tendo o curso de Pedagogia como uma delas. Anterior a esse decreto, a preparação para o exercício do Magistério no século XIX se dava por meio da Escola Normal e dos Institutos de Educação. Podemos dizer, portanto, que a necessidade de institucionalização e estruturação do curso de Pedagogia foi incitada, inclusive, por alguns movimentos sociais, no início do século XX, que tiveram impactos na Educação, sendo o “entusiasmo pela educação” e o “movimento dos Pioneiros da Escola Nova”, que lutavam a favor da Educação, da expansão das escolas e pela implantação de universidades no Brasil, dando um salto qualitativo para a profissionalização dos professores, avançando, assim, para a Modernidade.

Com a publicação do Decreto-Lei, em 1939, o curso de Pedagogia se institucionalizou no Art. 7.º, o qual aponta a seção de pedagogia denominada como um “curso ordinário”, pois “[...] a preparação dos candidatos ao exercício do ensino secundário e normal e tinha, como objetivo, formar bacharéis e licenciados em diversas áreas do conhecimento” (BRASIL, 1939). Este curso era denominado o esquema “3 + 1”, o qual o bacharel estudava por três anos o curso específico e, para ser licenciado, estudava por um ano o curso de Didática, que tinha as seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação (SILVA, 1999). Todas as pessoas que estivessem cursando os três primeiros anos poderiam se candidatar ao curso de licenciatura e fazer as disciplinas já mencionadas, porém os bacharéis em Pedagogia, conforme o art. 7.º deste Decreto-Lei, cursavam apenas as disciplinas de Didática Geral e Didática Especial, pois as demais disciplinas eram referentes aos Fundamentos da Educação e estavam presentes no curso de bacharelado. Podemos notar aqui duas questões: a formação do pedagogo para atuação em gestão – neste caso, o termo utilizado na

época e até hoje em algumas instituições é o “técnico da educação” –, e a ausência da disciplina e atuação em Educação Profissional na formação do Pedagogo. Embora o estudante tivesse a atribuição depois de formado para ocupar o cargo técnico em educação, ele não tinha conhecimento deste campo de atuação.

O Esquema “3+1” perpetuou-se porque, ainda que de maneira “velada”, perdura em alguns cursos atualmente, o que nos leva a destacar a incoerência entre teoria e prática. Acreditamos em uma atuação profissional em que a prática se dê à luz de um referencial teórico que a balize e sustente a práxis pedagógica de maneira efetiva.

Em um primeiro momento, se pensarmos e considerarmos o contexto e a necessidade social presente no início do século XX sobre a identidade e a formação do pedagogo, concordamos com Nóvoa (1995) a respeito de que elas se entrelaçam à construção da profissão docente e à implementação da escola pública no Brasil, deixando ainda mais clara essa união da formação com a atuação, à docência, o que ratifica a necessidade da constituição do curso de Pedagogia.

A profissão docente exerce-se a partir da adesão coletiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e de valores. No princípio do século XX, este “fundo comum” é alimentado pela crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade. Os protagonistas deste desígnio são os professores, que vão ser investidos de um importante poder simbólico. A escola e a instrução encarnam o progresso: os professores são os seus agentes. A época de glória do modelo escolar também é o período de ouro da profissão docente (NÓVOA, 1995, p. 19).

Entendemos, portanto, a formação do Pedagogo como duas possibilidades: a formação do professor, aquele que leciona, e a formação do bacharel “técnico da educação”. Aqui, encontra-se a primeira “confusão” da identidade do pedagogo, a da segregação do trabalho, o que dificulta o entendimento de sua atuação.

Franco (2014) aponta em seu trabalho que, na década de 1960, o curso de Pedagogia passou por adequações e reformulações. Os cursos superiores tiveram, em 1968, com a promulgação da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, a qual estabeleceu a “Reforma Universitária” e fixou “normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média” (BRASIL, 1968) e entre estas providências, o estabelecimento de departamentos, a vinculação com a pesquisa, a instauração de créditos nas disciplinas entre outros, o que exerceu grande influência na elaboração de um Parecer n.º 252/1969 do Conselho

Federal de Educação (CFE), que extinguiu o curso “3+1” (os bacharéis em Pedagogia).

O Parecer nº 252/69 do Conselho Federal de Educação também “[...] estabeleceu a criação das habilitações para a atuação docente ou para as diferentes áreas dos especialistas” (FRANCO, 2014, p. 24). Michalovicz (2015) ainda pontua que o estabelecimento das habilitações levou a mais uma divisão do trabalho na escola, o que, para esta tese, reflete em mais uma divisão do trabalho do pedagogo na escola.

A partir do parecer de 1969, o curso de Pedagogia passou a formar, além do docente, o chamado “especialista em educação”, já que foram introduzidas as habilitações em Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Inspeção Escolar (MICHALOVICZ, 2015, p. 4).

Podemos estabelecer, portanto, que, com a criação das habilitações pelo Parecer CFE nº 252/1969, o pedagogo que não era professor deixou de ser chamado de “Técnico em Educação” para ser o “Especialista em Educação”.

Percebemos que a formação dos profissionais dos cursos de Pedagogia sofreu, desde a sua criação, em 1939, até 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, uma ruptura, uma incompatibilidade ideológica entre a formação e atuação, inclusive no que se refere à remuneração entre o trabalho docente e o trabalho em atividades de gestão, como afirma Brzezinski (1996).

A modalidade de formação do especialista imposta ao curso de Pedagogia pela lei conduziu fatalmente a uma visão desintegradora do trabalho pedagógico e acabou provocando no exercício profissional embates entre especialistas e professores, porque aqueles, mesmo sem possuir formação apropriada, desempenhavam função que lhes conferia *status* na hierarquia escolar. Essa posição foi reforçada pela própria regulamentação da carreira do magistério que, por injunções corporativas, concedeu aos especialistas da educação de diversas unidades da Federação uma remuneração mais elevada do que a do professor, pela mesma jornada de trabalho (BRZEZINSKI, 1996 apud FRANCO, 2014, p. 77).

Diante destes conflitos e inquietações acerca da identidade e atuação dos pedagogos, em 1980, houve a I Conferência Brasileira de Educação (CBE), que tinha como principal objetivo discutir o sentido do trabalho e a formação dos pedagogos (FRANCO, 2014). A partir deste evento, outros aconteceram, assim como documentos foram produzidos e se associaram à intenção de reformular postulados que embasaram a formação, sendo um deles, inicialmente proposto e publicado em 1983, em Belo Horizonte, da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE), a qual se tornou a Associação

Nacional pela Formação de Educadores (ANFOPE), no final da década de 1980, e que reforçou e incentivou a iniciativa de debates sobre a construção da identidade e do trabalho do pedagogo a partir do Parecer CFE n.º 252/1969. Tais debates não seriam para a extinção do curso de Pedagogia, mas para a readequação de seu currículo com vistas à uma atuação mais clara do pedagogo. Brzezinski (1996 apud FRANCO, 2014) aponta que:

Durante o Terceiro Encontro Nacional da CONARCFE (1984), estabeleceu-se que esta base nacional comum seria orientada pela ênfase numa dimensão profissional, numa dimensão política e numa dimensão epistemológica, o que se colocava como uma iniciativa no sentido de se perseguir uma formação que aliasse o campo da pesquisa, o campo da atuação e os diferentes saberes pedagógicos” (BRZEZINSKI, 1996 apud FRANCO, 2014, p. 68).

Notamos uma preocupação da Educação enquanto ciência e área de conhecimento e que o trabalho do pedagogo deveria ser considerado nesta ampla dimensão, por isso se pensar a Educação enquanto campo de pesquisa também e não somente do ponto de vista da divisão do trabalho.

Com o Parecer CFE n.º 252/1969, o curso apresentou que, além da docência, tivesse ainda a possibilidade de opção de formação de administradores, supervisores, e orientadores escolares. Sendo assim, o pedagogo agora poderia atuar como diretor e coordenador de escolas, além da supervisão e orientação pedagógica, demanda que seria necessária social e legal a partir da obrigatoriedade do Ensino de 1.º grau, assim como a do 2.º grau, com formações técnicas, a exemplo do ensino Técnico em Análises Clínicas, Contabilidade e demais cursos técnicos instituídos pela segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 5.692/71. Diante destas questões e ampliações das escolas, as habilitações do curso de Pedagogia se “concretizam” como essenciais diante deste cenário, como pode ser observado no Art. 10 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) n.º 5.692/71, que diz que “será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade” (BRASIL, 1971), e no Art. 33 da mesma Lei, em que “a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação (BRASIL, 1971).

Notamos, portanto, a partir da LDB n.º 5.692/71, a obrigatoriedade dos especialistas em educação, o que levantou, no final dos anos 1970 e início dos anos

1980, uma série de discussões acerca da identidade e da atuação do pedagogo. Estas discussões se fizeram presentes no “I Seminário de Educação Brasileira de 1978”, da Faculdade de Educação da Unicamp, que propunha que os cursos de Pedagogia ofertados pudessem ter “liberdade” na construção e reformulação de seus projetos pedagógicos que trouxessem questões teóricas e práticas de forma articulada o que, em 1980, ficou conhecido como “Movimento dos Educadores pela Formação do Pedagogo”, que foi uma comissão que buscava uma real identidade profissional do pedagogo, como o próprio texto diz:

Diante desse quadro de perspectivas, o objetivo de uma formação do pedagogo com caráter científico, acadêmico, político, técnico, didático-pedagógico, foi sendo redimensionado, posto que as mudanças pensadas no interior do movimento deveriam abranger todo o “sistema de formação de professores”. Ao considerar que a formação pedagógica do professor mantém sua base teórico-epistemológica no campo educacional e a base da identidade do profissional da educação encontra-se na docência: todos são professores (COMISSÃO NACIONAL PARA A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 1983, p. 5 apud FRANCO, 2014, p. 67).

A partir da afirmação de que todos os egressos dos cursos de Pedagogia são professores, a Associação Nacional pela Formação de Educadores (ANFOPE), nos anos de 1990, reiterou que a função do pedagogo era a docência, o que provocou diversos questionamentos e debates, ou seja, qual seria, de fato, o “alicerce” da formação: a docência ou o conhecimento pedagógico para os especialistas em educação?

Pimenta (2005) aponta que pensar na docência como sendo o foco da formação profissional reduziria e muito a pedagogia como ciência pedagógica e seus conhecimentos nos egressos do curso, o que fez com que diversos teóricos propusessem que as diretrizes curriculares fossem revistas.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996, vem mais ampliada quanto às questões relacionadas às definições da Educação Básica, inserindo a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, em seu Capítulo I, Art. 21:

A educação escolar compõe-se de:
I - Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
II - Educação superior” (BRASIL, 1996).

Além da inserção da Educação Infantil, a LDB de 1996 trouxe avanços quanto à necessidade da formação em nível superior do Pedagogo para atuação na docência, como aponta os artigos:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Cabe também observar que a LDB traz as atividades que envolviam os “especialistas” em educação escolar, em seu artigo 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

A partir da promulgação desta lei, diversos foram os trabalhos estudados e publicados nessa área. O Conselho Nacional de Educação passou a ser o órgão de concepção de política educacional e das questões que balizariam a organização do sistema de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, em seus Art. 62 e 63, definiu como se dariam as formações de professores para a Educação Básica e o Art. 64, as habilitações pelo curso de Pedagogia para a atuação em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, que poderiam ser realizadas em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação. Por estes artigos, podemos destacar que a identidade e a atuação do Pedagogo eram definidas apenas como docência na graduação, e a formação do pedagogo que atuaria como especialista em educação nas áreas de administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional para a Educação Básica poderia ser realizada “por cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação”, ou seja, mais uma vez há a dicotomia entre professores e técnicos em educação, os quais, neste caso, foi reforçada em âmbito legal pelo termo “Especialista em Educação”, fragmentando, assim, os processos de conhecimento, reflexão, ação e produção de conhecimento sobre os processos pedagógicos que envolvem as duas formações.

A ANFOPE mais uma vez se posicionou e defendeu, em 2000, a docência como base identitária do pedagogo e se consagrou como uma nova fase para se pensar a organização do curso a partir de seu próprio texto:

No documento final do XI Encontro da ANFOPE fica explícito que a Pedagogia é um curso de graduação plena, superando a divisão entre o Bacharelado e Licenciatura presente nas demais áreas de formação de professores. Indica que “caso a especificidade resvale para a formação exclusiva do cientista da educação ou do especialista, “a crise” se aprofundará com a retirada da prática de formação de professores, a retomada das habilitações e a fragmentação na formação dos especialistas”. Nesse Encontro há o reconhecimento da necessidade de estabelecer uma interlocução com os Fóruns das Licenciaturas, ou seja, uma interlocução com novos parceiros criados nas IES, com o objetivo de melhor integrar as diferentes áreas e unidades das instituições responsáveis pela formação dos profissionais da educação e superar os antagonismos presentes nas estruturas curriculares (Bacharelado x Licenciatura; conteúdos específicos x conteúdos pedagógicos; Pedagogia x Licenciaturas) (ANFOPE, 2000).

Este texto traz a importância de se pensar em uma formação mais convergente do professor para, essencialmente, uma base docente, porém tendo a necessidade, segundo Almeida (2008), de um “diálogo” com as esferas citadas no texto, que possibilitasse um caráter acadêmico e científico, como aponta a LDB n.º 9.394/96, que trouxe em seus termos adicionais ou atualizados, a defesa desta formação nos cursos de Pedagogia, como pode ser visto:

Art. 63 - Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64 - A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65 - A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas (BRASIL, 1996).

Outro posicionamento tomado em 2004 se deu no Fórum de Diretores de Faculdades Centros de Educação de Universidades Públicas (FORUMDIR) através da publicação de um documento que de fato pudesse concretizar a formação docente com a gestão de maneira integrada.

O Fórum de Diretores das Faculdades / Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) também participa da discussão e elaboração das diretrizes para o curso de Pedagogia. Dessa

forma, divulga que: o curso de graduação em Pedagogia oferece ao pedagogo uma formação integrada para exercer a docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores e para atuar na gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, bem como na produção e difusão do conhecimento do campo educacional. Através desse documento, o FORUMDIR propõe uma formação integrada, relacionando a unidade entre Licenciatura e Bacharelado com vistas a superação das habilitações fragmentadas por meio de uma concepção de gestão educacional entendida “como a organização do trabalho pedagógico especialmente no que se refere ao planejamento, à coordenação, ao acompanhamento e à avaliação dos processos educativos escolares e dos sistemas de ensino e o estudo e a participação na formulação de políticas públicas na área de educação (FORUMDIR, 2004 apud FRANCO, 2014, p. 68).

Este texto deixa clara a necessidade de que, na formação do pedagogo, os processos de formação e de gestão deveriam se dar de maneira unificada, trazendo, para a formação profissional, aspectos inerentes tanto da docência como da gestão escolar em si.

Um outro documento que cabe ser citado nesta tese é, de acordo com Franco (2014), o que defende que a formação do pedagogo deveria ser mais sólida na docência, constituindo-se como um Manifesto dos Educadores Brasileiros que acreditavam que o pedagogo, além de ser docente, era também um pesquisador da educação. Teóricos acadêmicos e pesquisadores como José Carlos Libâneo, José Cerchi Fusari, Selma Garrido Pimenta e outros assinaram esse manifesto em setembro de 2005, o qual dizia:

Em seu exercício profissional, o pedagogo estará habilitado a desempenhar atividades relativas à: formulação e gestão de políticas educacionais; avaliação e formulação de currículos e de políticas curriculares; organização e gestão de sistemas e de unidades escolares; coordenação, planejamento, execução e avaliação de programas e projetos educacionais, para diferentes faixas etárias (criança, jovens, adultos, terceira idade); formulação e gestão de experiências educacionais; coordenação pedagógica e assessoria didática a professores e alunos em situações de ensino e aprendizagem; coordenação de atividades de estágios profissionais em ambientes diversos; formulação de políticas de avaliação e desenvolvimento de práticas avaliativas no âmbito institucional e nos processos de ensino e aprendizagem em vários contextos de formação; produção e difusão de conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; formulação e coordenação de programas e processos de formação contínua e desenvolvimento profissional de professores em ambientes escolares e não-escolares; produção e otimização de projetos destinados à educação a distância, programas televisivos, vídeos educativos; desenvolvimento cultural e artístico para várias faixas etárias. A formação de professores para a educação infantil e anos/ciclos iniciais do Ensino Fundamental, se dará em cursos específicos de licenciaturas, a serem oferecidos nas Faculdades/Centros/Departamentos de Educação e regulamentados pelas já existentes Resoluções 01 e 02/02 do CNE. A formação de professores para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, também regulamentada pelas citadas Resoluções, será

oferecida nas Faculdades/Centros/Departamentos de Educação em parceria com os institutos de conteúdos específicos (FRANCO, 2014, p. 27).

Percebemos que tais documentos apontados, embora embasassem e auxiliassem na elaboração de Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, tornaram ainda mais difícil definir um projeto que concretizasse as duas formações de maneira convergente.

Ao final de 2005, o Ministro da Educação, Fernando Haddad, enviou ao Conselho Nacional de Educação, a minuta da Resolução CP/CNE nº 01/06 para a inclusão de uma nova nomenclatura aos especialistas em educação. A minuta faz referência à formação dos gestores educacionais, abolindo o Parecer CFE nº 252/69, que regulamentava as antigas habilitações.

Esta minuta constituiu um avanço para a compreensão da identidade e da atuação do pedagogo, pois, além da docência, como gestor, o pedagogo teria uma visão mais integral de todo o processo educativo. Porém, essa minuta se tornou a Diretriz Curricular dos Cursos de Pedagogia, com a publicação da Resolução CNE/CP nº 01/06, a qual também avançou em relação à formação de maneira acadêmica, as questões teóricas que envolvem a formação do pedagogo e sua interação junto aos caminhos profissionais pertinentes à atuação do pedagogo, como pode ser visto em:

Art. 7.º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas: I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006).

Notamos por este artigo que a Resolução CP/CNE n.º 01/2006 deixou clara a quantidade mínima de horas de formação do Pedagogo, porém coube a cada Instituição de Ensino Superior (IES), em seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), a divisão e/ou acréscimo destas horas, além das 300 horas destinadas e esclarecidas nos PPCs dos cursos, bem como as atividades que compusessem as (100) cem horas de atividades teórico-práticas de maneira a “concretizar” a formação mais acadêmico-científica e, em alguns Projetos de Curso, ainda receberam o nome

de acadêmico-científica-cultural, pois havia um entendimento de que teatros, exposições e atividades afins poderiam ser vinculados à formação profissional, desde que as atividades registradas tivessem coerência com a disciplina, o curso e a formação.

Em relação à atuação do Pedagogo, a Resolução CP/CNE n.º 01/2006 deixou clara no documento a formação para a docência em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental como prioritária na realização dos Estágios Supervisionados, mas as funções de gestão escolar, que são trazidas no texto como “apoio escolar”, bem como sua carga horária, ficaram atribuídas às instituições, iniciando, desta maneira, inúmeras considerações convergentes e divergentes sobre a formação e papel dos pedagogos, ou seja, mais uma vez nos deparamos com a divergência que marcou a identidade e a atuação do pedagogo no *lôcus* de sua formação, como pode ser observado no próprio texto:

Art. 2.º - As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Em relação à docência, o Art. 1.º da Resolução a define como:

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006).

Tal definição concorda com algumas reflexões freireanas na medida em que entende a docência como um entendimento da realidade a qual pode ser pesquisada e refletida, considerando que mudanças podem ser realizadas (BRZEZINSKI, 2007). Em relação à gestão e apoio escolar, o Manifesto dos Educadores de 2005 trouxe possibilidades sobre a identidade e atuação do pedagogo, assim como a Resolução CNE/CP nº 01/2006 trouxe também um avanço quanto à formação do pedagogo. Frente a estas questões, Libâneo (2005) tece uma série de questionamentos e consequências sobre a extinção das habilitações e o estreitamento da formação de professores em seu artigo “Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores”, quando afirma que

A quarta consequência refere-se às perdas que sofrerão as escolas sem a formação específica de administradores escolares, coordenadores pedagógicos, psicopedagogos no curso de pedagogia. Muitos professores e pesquisadores reconhecem o valor de uma gestão escolar competente a serviço da aprendizagem dos alunos, incluindo a assistência pedagógico-didática aos professores e alunos. Não será preciso muito esforço para concluir que há na escola um conjunto de atividades de coordenação e gestão que, pela sua complexidade, requerem formação específica (LIBÂNEO, 2005).

Nesse sentido, o “apoio escolar”, previsto na Resolução CNE/CP n.º 01/2006, não deixa clara a atuação e Libâneo, em seu artigo, reforça o que diz o Manifesto dos Educadores Brasileiros, de 2005, pois aponta para as possibilidades de atuação do pedagogo. Entre as possibilidades de atuação, Libâneo se refere a:

Coordenação dos procedimentos de elaboração do projeto pedagógico-curricular e de outros planos e projetos da escola, implicando diagnósticos, prospecções, perfil de aluno a ser formado, critérios de qualidade cognitiva e operativa, expectativas de formação com relação a competências cognitivas, procedimentais, éticas.

Coordenação de todas as ações pedagógicas, curriculares, didáticas e organizacionais, relacionadas com o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Assistência pedagógico-didática direta e assessoramento aos professores, por meio de observação de aulas, entrevistas, reuniões de trabalho conjunto entre os professores, atividades de pesquisa etc.

Suporte nas práticas de organização e gestão, implicando exercício de liderança, criação e desenvolvimento de ambiente de trabalho cooperativo, gestão das relações interpessoais, ações de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Criação e coordenação de estrutura de apoio direto a alunos com dificuldades transitórias nas aprendizagens de leitura, escrita e cálculo, para além do tempo letivo, e organização do atendimento a alunos com necessidades educativas especiais.

Ações de integração dos alunos na vida da escola e da sala de aula, bem como trabalho com as famílias e a comunidade, requerendo-se a compreensão e análise dos aspectos socioculturais e institucionais que impregnam a escola.

Acompanhamento e avaliação do desenvolvimento do projeto pedagógico-curricular e dos planos de ensino, da atuação do corpo docente, da aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2005, p. 862).

Todas as possibilidades de atuação citadas deveriam ser mais explícitas em forma de lei ou pareceres, para que não haja “falhas” no entendimento da atuação do pedagogo que não é docente. Aliás, o Manifesto abre diversas possibilidades para o fazer pedagógico e, no caso da Educação Profissional, tais atuações podem ser direcionadas tendo um olhar mais específico para essa modalidade de ensino.

Quanto à carga horária dos cursos de Pedagogia, a Resolução CNE/CP nº 01/06 determinou que a estruturação e regulamentação seriam das instituições superiores que ofertassem os cursos. Para essas formações, citadas pelo Manifesto dos Educadores e por Libâneo (2006), percebemos claramente a necessidade de

uma dialogicidade entre a teoria – os Fundamentos e Métodos da Educação –, suas ações práticas e encaminhamentos de gestão escolar, porém tal dialogicidade fica a cargo de cada proposta pedagógica das IES, o que as diferencia em seus PPCs, priorizando, em algumas delas, maior ou menor atenção à formação convergente entre docência e gestão.

Outros dois documentos importantes a serem considerados para a formação de Pedagogos são as Resoluções CNE/CP nº 02 de 01 de julho de 2015 e a Resolução CNE/CP nº 02 de 20 de dezembro de 2019. Cabe ressaltar que ambas se referem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Tais documentos tratam as licenciaturas, a formação pedagógica para graduados e a segunda licenciatura e suas especificidades em seus perfis egressos e seus desenhos curriculares. Em relação ao curso de Pedagogia, a Resolução CNE/CP nº 02 de 2015 faz menção em seu cap. V, artigo 4,

§ 5º Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total (BRASIL, 2015).

Aqui, percebemos que na estruturação e currículo a que se refere o capítulo V deste documento, que há de se pensar num desenho curricular que agregue à formação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que já podemos vislumbrar uma tendência para o pedagogo neste documento, que seu campo de trabalho seja apenas a docência nas primeiras modalidades de ensino citadas. Porém, ao iniciar o documento, o cap. I em seus respectivos artigos e parágrafo, aponta para o exercício em outras modalidades de ensino, como podemos observar:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015).

Ao tratar da Formação Inicial e Continuada, a Resolução apresenta em seu,

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015).

E em seu parágrafo 4º, a Resolução traz a atuação do pedagogo nas atividades de gestão

§ 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2015).

Podemos perceber que, embora os documentos apontem para a Educação Profissional, são poucos os Projetos de Curso de Graduação que demonstram para a formação nesta modalidade, acentuando dessa maneira, a contradição já existente entre a formação e a realidade quando este profissional ingressa por meio de concurso público em uma instituição de Educação Profissional.

Já a Resolução CNE/CP nº 02 de 2019, altera o artigo 22 da Resolução CNE/CP de 2015 que diz respeito ao prazo estipulado para a mudança dos Projetos de Curso existentes no atendimento das orientações emanadas no documento, uma vez que a Resolução CNE/CP nº 02 de 20 de dezembro de 2019 aponta para outras orientações e encaminhamentos dos Projetos de Curso de Graduação dos cursos de Formação de Professores, quando: “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”. Esse novo documento “dialoga” com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que foi publicada em dezembro de 2017 e define “as aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da

Educação Básica escolar”, ou seja, o que é de fato importante a ser trabalhado e desenvolvido na formação dos sujeitos aqui elencados. Em seu Art. 2º,

As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências.

Parágrafo único. As aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos ao longo das etapas e modalidades de ensino no nível da Educação Básica, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 2017).

Tais documentos são extremamente importantes e significativos, pois ratificam a atuação do pedagogo literalmente como docente. Cabe ressaltar ainda que diferentemente da Resolução nº 02 de 01/07/2015, as Resoluções nº 02 de 22/12/2017 e Resolução nº 02 de 20/12/2019 não fazem menção ao Ensino e atuação do pedagogo em Educação Profissional ou mesmo Ensino Técnico de nível Médio, que também é considerada Educação Básica.

O que podemos observar também é que a Resolução que institui e orienta a Base Nacional Comum Curricular aponta para a questão de que a escola deve mobilizar a formação para o desenvolvimento integral dos alunos por meio de competências, trazendo à tona, uma discussão já iniciada anteriormente por Perrenoud (1999), e demais teóricos ao longo do tempo. A BNCC traz as competências a serem desenvolvidas nos alunos pelos professores a partir do que chamam de “aprendizagens essenciais”, demandando a partir deste momento, novos cursos de formação continuada (e inicial em cursos de professores ofertados a partir de 2018) de professores para o ensino por competências com base no conceito trazido no próprio documento:

Art. 3º No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017).

Dias (2010) afirma que os conceitos de competência defendidos por outros teóricos como os cursos de formação de professores deveriam atender o disposto no Capítulo V:

Art. 17. Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º do Art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com Art. 11 da Lei nº 13.415/2017. § 1º A adequação dos cursos e programas destinados à formação continuada de

professores pode ter início a partir da publicação da BNCC. § 2º Para a adequação da ação docente à BNCC, o MEC deve proporcionar ferramentas tecnológicas que propiciem a formação pertinente, no prazo de até 1 (um) ano, a ser desenvolvida em colaboração com os sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

A publicação da BNCC permite que se rediscutam a formação e a atuação do pedagogo que leciona principalmente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental de modo que ele também seja um sujeito que desenvolva competências em sua própria formação, tornando-se assim um “profissional competente” (MASETTO, 2018).

O que vimos a partir da publicação da BNCC em 2017, foram diversas ofertas em nível de Pós-Graduação Lato-sensu de diversas instituições para atender os dispostos nos artigos citados acima acerca da formação de professores no que diz respeito a: currículos inovadores na Educação Básica, metodologias ativas na Educação Infantil e Ensino Fundamental, Educação Socioemocional e o desenvolvimento de competências, como podemos ver abaixo:

Tabela 1 - Cursos ofertados entre 2017 a 2022:

Tema	Cursos
Competências e Competências Socioemocionais	16
Metodologias Ativas	67
Educação socioemocional	03
Base Nacional Comum Curricular	18
BNCC	22
Formação de Professores	25
Educação Profissional	35

Fonte: emec.gov.br

Ao observarmos essa tabela, podemos perceber o aumento da oferta de cursos de Pós-Graduação Lato-sensu a partir das Resoluções nº 02 de 22/12/2017 – BNCC e a Resolução nº 02 de 20/12/2019 e como esta Resolução enfatiza a

formação do pedagogo como professor, percebe-se um aumento na oferta de cursos nas áreas relacionadas à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Recentemente, o Conselho Nacional de Educação emitiu uma Nota Técnica em 06/07/2022 esclarecendo algumas questões da Resolução nº 02 de 20/12/2019 que:

[...] inova em apresentar direcionamentos para a elaboração de programas da formação a partir de uma perspectiva que articula teoria com a prática docente, atualiza e reordena outras DCNs relativas a cursos de licenciatura, especialmente aquelas organizadas ainda fora do âmbito da vinculação do aprendizado às competências. Além disso, dá clareza ao perfil do egresso a partir do estabelecimento de uma matriz de competências profissionais que apresentam o que o professor recém-formado precisa saber e ser capaz de fazer (BRASIL, 2022a).

Esta Nota Técnica apresenta ainda alguns impactos acerca da Resolução nº 02 de 2019 no que se refere aos cursos de formação de professores em especial ao curso de Pedagogia, pois mantém a extinção das habilitações e propõe duas saídas sendo uma para a Licenciatura em Educação Infantil e uma Licenciatura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, podendo ser cursadas simultaneamente, desde que cursadas as cargas horárias específicas de cada uma. Em relação à presente pesquisa, para as atividades de gestão, a nota técnica traz sobre o artigo 22 que trata das atividades de gestão:

Cabe esclarecer que a formação em gestão é permitida apenas nas licenciaturas de Pedagogia ou em pós-graduação, não sendo permitida nos demais cursos de habilitação para o magistério. Esta formação não se configura como outro diploma de graduação para as Pedagogias, mas deve constar como apostilamento dessas. No caso de pós-graduação *lato sensu*, resulta em certificado e para *stricto sensu*, resulta em diploma (mestrado/doutorado) na área da Educação.

As 400 (quatrocentas) horas podem ser realizadas no âmbito do curso superior de Pedagogia, sem que se confunda a carga horária ou de atividades acadêmicas de cada um, mas integrado ao projeto curricular da licenciatura, garantida a carga horária para ambos os estudos, ou seja: 3.200 (três mil e duzentas) horas para licenciatura e 400 (quatrocentas) horas para gestão escolar, com total de 3.600 (três mil e seiscentas) horas. (BRASIL, 2022a)

Uma vez que não há mais uma Diretriz Curricular Nacional (DCN) específica para o curso de Pedagogia, esta Nota Técnica esclarece que as atividades de gestão são apenas para estes cursos tendo suas 400h incluídas e apostiladas no certificado, totalizando as 3.600h para a graduação e nas demais modalidades, o certificado e diploma respectivamente.

Há um posicionamento da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE e do Fórum Nacional de Diretores e Diretoras

de Faculdades, Centros, Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR contrário sobre esta Nota Técnica no que diz respeito aos questionamentos que originaram tal documento, assim como o encerramento de iniciativas de “ampliação de debates envolvendo questões atinentes à revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2019”, bem como a prorrogação de prazo estipulado pela mesma quanto da adequação dos PPCs das IES.

No caso das atividades de gestão, assim como a Resolução nº 02/2019, a Nota Técnica não faz menção à Educação Profissional, porém, no documento emitido pelas entidades, há uma nota de que a formação do pedagogo deve ainda ser dialogada como:

O caso da Resolução CNE/CP 01/2006, pode ser considerado desta forma, visto que a regulamentação do Curso de Pedagogia foi aprovada depois de amplo e longo debate sobre a concepção de formação do Pedagogo, ao passo que a Resolução CNE/CP 02/2019 é uma norma geral para todas as licenciaturas. Isso posto, a Nota Técnica não pode revogar a Resolução CNE/CP 01/2006 e/ou descaracterizá-la (ANFOPE; FORUMDIR, 2022 apud ABEH, 2022).

Como vimos anteriormente, a Resolução nº 02 de 20/12/2019 não faz menção em Educação Profissional, ratificando que a função do pedagogo é essencialmente a docência nas 3.200 horas propostas para essa formação, porém para o desenvolvimento das atividades de gestão, o documento aponta em seu Cap. VII, “DA FORMAÇÃO PARA ATIVIDADES PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO”,

Art. 22. A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em:

I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e

II - cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB.

§ 1º O aprofundamento de estudos de que trata o inciso I será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia.

§ 2º Para o exercício profissional das funções relativas a essas áreas, a experiência docente é pré-requisito, nos termos das normas de cada sistema de ensino, conforme o disposto no § 1º do art. 67 da LDB (BRASIL, 2019).

Verificamos que a presente Resolução, aponta para a formação em gestão com um acréscimo de mais 400h na formação, totalizando, portanto, 3.600h, amplia a possibilidade dessa formação em nível de Pós-Graduação lato ou stricto-sensu, bem como regulamenta para os fazeres nas atividades de gestão a experiência

docente como pré-requisito, construindo dessa forma sua identidade enquanto professor-gestor.

Em relação ao inciso II, acerca dos cursos de Pós-Graduação lato ou stricto sensu, verificamos a oferta de cursos em Educação Profissional, e obtivemos o seguinte quadro para cursos de especialização lato-sensu:

Tabela 2 - Cursos ofertados entre 2014 a 2022:

Tema	Cursos
Docência do Ensino Técnico e Profissional	01
Docência do Ensino Técnico e Superior	03
Docência do Ensino Técnico e Superior na Saúde	01
Docência do Ensino Técnico, Fundamental, Médio e Superior	01
Docência na Educação Profissional e Ensino Técnico	02
Docência no Ensino Técnico	02
Formação de Docentes para o Ensino Técnico e Superior - Certificação EaD, Conteudista e Tutor.	02
Docência na Educação Profissional Técnica e Tecnológica	02
Educação Profissional integrada à EJA	01
Docência na educação profissional	09
Docência, Educação Profissional e Educação Tecnológica BNCC do Ensino Médio	01
Docência na educação profissional de nível técnico	01
Docência na educação profissional e tecnológica	01
Educação profissional e tecnologia	05
Educação Profissional e Tecnológica	08
EJA e Educação Profissional - 450h	01

Fonte: emec.gov.br

Verificamos uma quantidade significativa de cursos de Especialização na área da Educação Profissional, tendo sua maior oferta entre os anos de 2018 a 2022, o que corrobora com a presente pesquisa que o profissional que atua nesta modalidade de ensino, seja ele técnico administrativo em educação (TAE ou Pedagogo) ou professor, está em busca de formação para atuar no Ensino Técnico e Educação Profissional como também no atendimento a meta nº 15 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014 a 2024),

15.13) desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes (BRASIL, 2014).

Embora a oferta de cursos de Pós-Graduação lato sensu seja em número maior, o que pudemos perceber é que há poucas produções na área. Como a maioria dos cursos ofertados são posteriores a 2018, entendemos que a pouca produção na área se deve à Resolução nº 01/2018, a qual estabelece a não obrigatoriedade de produção de artigos ou monografias nos cursos de Pós-graduação lato-sensu, deixando as Instituições de Ensino Superior - IES ofertantes livres em seus Projetos Pedagógicos de Cursos – PPCs quanto à produção de um Trabalho Final de Conclusão.

Já em relação aos cursos de mestrado e doutorado, encontramos apenas dois Programas ofertados. Um Programa que é o PROFEPT que é mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, do Ministério da Educação elaborado em 2018 para ser ofertado a partir do primeiro semestre 2019 em 40 Institutos Federais ofertado para servidores e ampla concorrência com o objetivo de:

proporcionar formação em educação profissional e tecnológica, visando tanto a produção de conhecimento como o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado pertinentes à educação profissional de nível médio ou em espaços não-formais (BRASIL, 2018).

Outro Programa é o Mestrado Acadêmico em Educação Profissional ofertado também a partir de 2014 (também em atendimento ao PNE 2014-2024) e o Doutorado Acadêmico também em Educação Profissional a partir de 2019 pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN.

Neste sentido, ao pesquisarmos os documentos norteadores da formação de pedagogos e a sua historicidade e base legal, descortinamos um pouco do passado e de sua construção teórica na medida em que pudemos ampliar ainda mais os conhecimentos para a construção de novos saberes sobre a educação enquanto área do conhecimento, pois nos possibilita atuarmos mais coerentemente e de modo argumentativo a respeito das nossas possibilidades de atuação. Notamos que desde

a sua regulamentação pelo Decreto-Lei de 1939 até os dias atuais, ainda há a dificuldade de buscar a identidade e a atuação do Pedagogo e principalmente na Educação Profissional quando esbarramos com a mesma falta de identidade e atuação do próprio pedagogo em sua formação inicial.

O curso de Pedagogia evoluiu enquanto especificidades basicamente até 2006 sendo posteriormente tratado como formação de professores em geral nas questões legais, mas os legisladores precisam estar atentos, principalmente na elaboração de seus documentos pedagógicos e desenhos curriculares, entendendo que o currículo é uma

[...] construção epistemológica e social do conhecimento, concretizada em espaços educativos e vivenciada em movimentos de tensões e lutas pela ocupação territorial dos saberes. Nesses movimentos se mostram as delimitações dos significados dos campos do conhecimento, seus processos (discursos e métodos) e os sentidos na vida das pessoas envolvidas (FELDMANN, 2009, p.73).

Feldman, Freitas e Masetto (2016) nos mostra a importância de se pensar o desenho curricular a partir de alguns aspectos a serem considerados como a experiência dos sujeitos sendo estes históricos e sociais, as questões afetivas, pedagógicas, institucionais, sociais e locais entendendo que o pedagogo seja ele professor ou gestor tem um papel social a ser cumprido dentro de uma sociedade dinâmica e mutável, e mais do que nunca sua atuação deve estar pautada em uma prática argumentativa e desafiadora contribuindo com a sociedade que “a cada dia, se torna mais emancipatória e que possa formar um profissional condizente com esse novo modelo de sociedade” (FRANCO, 2008, p. 73).

Assim, defendemos nesta tese que, ao articular a historicidade do curso de Pedagogia, a formação docente e suas possibilidades frente aos seus fazeres profissionais da atuação em gestão escolar, principalmente no que se refere a inserção nas matrizes curriculares sobre papel e atuação na Educação Profissional, apontamos para a ideia de educação compreendida como prática social que se fundamenta em saberes pedagógicos, desenvolvidos no cotidiano do trabalho, mas também nos processos de formação profissional, seja este inicial, continuado ou em serviço, além da compreensão de que a educação se dá em um processo de construção integral do sujeito consigo mesmo, na sua relação com o outro, com o meio, com os processos históricos e sociais que vão se integrando aos seus contextos da vida e à sua identidade pessoal.

Em uma sociedade moderna, a mobilidade social, profissional e geográfica, o aumento da expectativa de vida, a presença do multiculturalismo, o advento das tecnologias e a nova perspectiva da aprendizagem ao longo da vida criam continuamente situações imprevisíveis e ilimitadas (MASETTO, 2018, p.66)

Neste caso, os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia devem ser pautados não somente na formação profissional, mas também na constituição do “ser, conhecer e fazer” de maneira coerente e competente sendo capaz de procurar resolver as situações atuais que emergem em seu cotidiano, fazendo com que o professor seja de fato, um “profissional competente” (MASETTO, 2018),

diante da necessidade de intervenção de uma situação real e específica de sua área de trabalho, seja capaz de mobilizar de forma sinérgica, rápida e adequada uma série de recursos pessoais que lhe permitam resolvê-la com êxito” (MASETTO, 2018, p. 72).

Educação nesta perspectiva, é a forma do sujeito se descobrir e, ao mesmo tempo, os outros e o mundo em que vive, considerando, tanto as suas como a dos demais, capacidades, limitações e potencialidades, como se referem Masetto e Gaeta (2015) de que a formação do professor possui algumas dimensões quais sejam: a cognitiva, relacionada aos saberes específicos de sua área de atuação; a dimensão pedagógica que se refere às formas de ensinar, sua didática adequada; a reflexiva, que diz respeito à capacidade de pesquisar sobre sua própria prática à luz da teoria e por último, a dimensão política, sendo a que se refere à formação da identidade profissional docente, objeto e importância deste trabalho.

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA TRAJETÓRIA HISTÓRICA

Neste capítulo, abordamos a Educação Profissional no Brasil desde seu início até os dias atuais, com vistas a situar a mesma e seu papel em relação à formação profissional dos sujeitos nela inseridos e em acordo com as mudanças, necessidades sociais e legais assim como, as instituições de Educação Profissional atuantes nesta modalidade de ensino.

Garcia e outros (2018) apontam que a Educação Profissional no Brasil tem seu início no Império com toda a corte portuguesa no Rio de Janeiro em 1808. Garcia (2000) relata que D. João VI criou o “Colégio das Fábricas”, o qual foi a primeira instituição pública que tinha como foco, a educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal.

No Brasil Império, na esfera econômica, o Brasil se modificou deixando de ser uma economia baseada apenas na agricultura, pois se iniciaram as atividades de trocas, como pode ser observado em:

Iniciou-se a implantação de atividades e de empreendimentos industriais estatais e privados para subsidiar o comércio que interessava a metrópole. Ao mesmo tempo, gestou-se a formação do Estado Nacional e a constituição do aparelho educacional escolar, que persistiu por mais de um século, basicamente com a mesma estrutura (CUNHA, 2002 apud MANFREDI, 2002, p. 72)

Tal mudança econômica fez com que toda a força de trabalho passasse a ser ensinada, instruída em associações religiosas e filantrópicas, tendo apenas como preocupação, a retirada de crianças e adolescentes da rua, para que não se tornassem “futuros adultos desocupados e se tornarem um perigo para a sociedade” (GARCIA et al., 2018, p. 05). Para isso, o governo na época instituiu que todos os órfãos deveriam ser encaminhados para as Companhias de Aprendizes e Artífices e as Companhias de Aprendizes de Marinheiros tendo como objetivo preparar esses jovens para que atuassem na marinha e na guerra (MARCÍLIO, 1998). Somente em 1824, o ensino primário foi desvinculado e acessível à toda a população. Já os ensinos secundário e superior eram de fato, voltados à força de trabalho produtivo do país e “os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais” (MANFREDI, 2002, p. 75).

Manfredi (2002) ressalta que no Império, as primeiras instituições públicas voltadas à educação eram as de ensino superior e as escolas primárias e

secundárias eram apenas preparatórias para a universidade, como por exemplo, o Colégio São Joaquim que viria a se tornar o Colégio Pedro II em 1837. No período de 1840 a 1856, foram criadas várias casas para educandos artífices tendo como base, o modelo militar de aprendizagem, o qual a hierarquia e a disciplina eram muito rígidas e todas as crianças e jovens abandonados eram encaminhados para essas casas/escolas, com o objetivo de ensino de um ofício. Já no período de 1858 e 1886, surgiram os Liceus de Artes e Ofícios nas cidades do Rio de Janeiro em 1858, Salvador 1872, Recife 1880, São Paulo 1882, Maceió em 1884 e Ouro Preto em 1886, por iniciativa da sociedade civil. Mesmo com a Proclamação da República em 1889, os liceus mantiveram as atividades propostas e foram ainda ampliados, o que serviu como alicerce para a rede de escolas profissionais atuais e tiveram no período republicano, diversas iniciativas dos estados no que diz respeito à organização do Ensino Profissionalizante.

Nilo Peçanha assumiu a Presidência do Brasil em 14/06/1909 e estabeleceu por meio do Decreto nº 7566 de 23/09/1909, uma rede de 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices, o que se consagrou como sendo o “marco inicial da Rede Federal” (GARCIA et al., 2018, p. 03).

Créa nas capitaes dos Estados da Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, em execução da lei n. 1.606, de 29 de dezembro de 1906: Considerando: que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lueta pela existencia: que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo tecnico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis à Nação: Decreta: Art. 1º. Em cada uma das capitaes dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, uma Escola de Aprendizizes Artífices, destinada ao ensino profissional primario gratuito (BRASIL, 1909).

Este decreto consolida o início da Educação Profissional como sendo um “amparo” para que o jovem de fato não tivesse uma vida ociosa e colocava o trabalho como meio essencial para vencer as dificuldades, principalmente as sociais, uma vez que os jovens não ficariam mais à mercê nas ruas.

Ramalho (2018) afirma que no período compreendido entre 1902 a 1920, havia um movimento operário sindical que ansiava por uma Educação Profissional que fosse diferente dos projetos públicos estatais e eclesiásticos e que entendesse a

formação para o trabalho como um processo de construção de novos pensamentos que gerassem ideais mais revolucionários a favor do trabalhador. Os sindicatos tiveram sua criação na década de 30 ainda com essa intenção, mas os próprios trabalhadores não aderiram a tais concepções, permanecendo ainda na condição de aprendizes, o que de fato marca esse início do primeiro período republicano como a Educação Profissional tendo cunho compensatório e assistencialista, vinculado a um pensamento católico humanista – o trabalho com os oratórios que as Igrejas católicas realizava, como por exemplo, os oratórios Salesianos de “Dom Bosco”, ou seja, a concepção de que o trabalho seria a “solução” contra a marginalização, a ociosidade, passando posteriormente ao desenvolvimento de uma educação integral voltada para o mercado de trabalho de forma assalariada.

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).

Na Constituição Brasileira de 1937, a educação profissional passa a ser de responsabilidade do Estado sob a Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937 que transforma as Escolas de Aprendizes Artífices – EAAs em Liceus Profissionais, destinadas ao ensino profissional de todos os ramos e graus e em especial aos alunos do segundo ciclo. A partir de então, a EAA-SP, passa a ser denominada de Liceu Industrial de São Paulo. A denominação Liceu Industrial de São Paulo durou até o ano de 1942, quando ocorre uma nova reforma no ensino, no contexto da Reforma Capanema.

No chamado Estado Novo de Getúlio Vargas, Gustavo Capanema, então ministro da Educação, regulamenta o ensino com as chamadas Leis Orgânicas que vigoraram por meio de Decretos-Leis entre 1942 e 1946, já na transição entre o Estado Novo e o Governo Provisório.

Essas Leis orgânicas de Ensino tinham como objetivo, estruturar o ensino industrial, reformular o ensino comercial assim como o ensino secundário dividindo-o entre ginásio e colegial, criando dessa forma, uma divisão de classes sociais, por um lado o ensino secundário propedêutico público destinado aos jovens com acesso a

boas escolas e que possuíam “a vocação de conduzir a sociedade, e para tal seria necessário o acesso a determinado ensino específico, no caso, o ensino secundário de formação geral que possibilitasse avançar para os estudos superiores” (ROMANELLI, 2002, p.157); e o ensino técnico-profissional para os jovens de classes populares que estariam destinados à mão de obra para o trabalho.

Essas Leis Orgânicas de Ensino também criaram o ensino supletivo em dois anos para adolescentes a partir de 13 anos e adultos sem escolarização assim como a criação de escolas exclusivamente femininas.

A partir destes Decretos-Leis que organizaram o ensino industrial e comercial, temos o Decreto – Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI e os Decretos-lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, configurando-se também como instituições de Educação Profissional. (ROMANELLI, 2002)

Ainda em 1942, outro Decreto-Lei é publicado em 25 de fevereiro de 1942, sob o nº 4.127, durante o governo de Getúlio Vargas, estabelecendo as bases da organização das escolas federais de ensino industrial e os cursos de formação profissional em nível equivalente ao secundário. Esse mesmo decreto transforma os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas.

Já no período da era Vargas, a Educação Profissional se ratifica com a divisão entre trabalho intelectual e manual, consolidando dessa forma uma classe social entre as “pessoas que pensam” e as “pessoas que executam” e reforçando que o ensino secundário “científico” seria para a elite e a Educação Profissional para os pobres. Nesse sentido, as escolas de ofícios dos artífices passam a se tronarem “redes” de escolas corroborando com o pensamento do Estado Novo de que o objetivo da Educação Profissional nesse momento era a alteração de classe do pobre marginalizado para o trabalhador assalariado (MANFREDI, p. 2002).

Num movimento sindical, outra rede de escolas de ofício se formava em paralelo aos sistemas públicos, chamado sistema “S”, tendo como seus representantes iniciais, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC a partir da década de 40.

O modelo de escola ofertado no Brasil nos anos de 40 a 70 tiveram dois preceitos bastante consolidados em suas ofertas, o primeiro, uma concepção de um ensino mais geral que possuía possibilidades de ingresso ao Ensino Superior e de

outro lado, a Educação Profissional ofertada apenas para a formação profissional daquela ocupação sem aprofundamento mais teórico ou intelectual.

Com a promulgação da LDB nº 9.394/96 e do Decreto nº 2.208/97 foi implementada a reforma do ensino médio profissionalizante, de todas as esferas, sejam estas públicas ou privadas e que deveriam atender aos dispostos propostos nos documentos.

Entre os anos de 2003 a 2007, o governo criou um plano chamado Plano Nacional de Qualificação -PNQ, colocando a Educação Profissional, como política pública. O PNQ possuía entre seus objetivos: “[...] a inclusão social e redução das desigualdades sociais, crescimento com geração de trabalho e promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia” (KUENZER, 2010, p. 257).

O Plano Nacional da Educação Básica de 2014 a 2024 prioriza algumas questões relacionadas à Educação Profissional, tais como: em sua meta 10, espera-se que no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, na forma integrada à educação profissional, nos finais do ensino fundamental e médio, sejam efetivadas até o ano 2020 e a meta 11 trazia a questão das matrículas da educação profissional e técnica de nível médio deveriam ser duplicadas. Tais metas foram prorrogadas até 2024 pela Lei nº 13.005/2014, o que também vem sofrendo um processo de estagnação e pouco avançou.

Com a promulgação da Lei nº 13.415/2017, a qual propõe a mudança do Ensino Médio e estabelece a Base Nacional Comum Curricular, em seu Inciso V do Art. 36:

garante o Ensino Profissional, e o parágrafo oitavo do mesmo artigo, no que se refere ao Inciso V: a Formação Técnica poderá ser realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, desde que haja aprovação. Talvez como uma forma de perpetuar o sistema dual de oferta, ora pelo sistema público federal ora pelo sistema misto. (BRASIL, 2017)

Desde seu início, percebemos que a Educação Profissional teve diversas denominações. Ela inicia com a Escola de Aprendizes e Artífices seguido dos Liceus Profissionais, as Escolas Industriais e Técnicas, as Escolas Técnicas, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e atualmente os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que estão dispostos em todo o território brasileiro, no que diz respeito às instituições públicas.

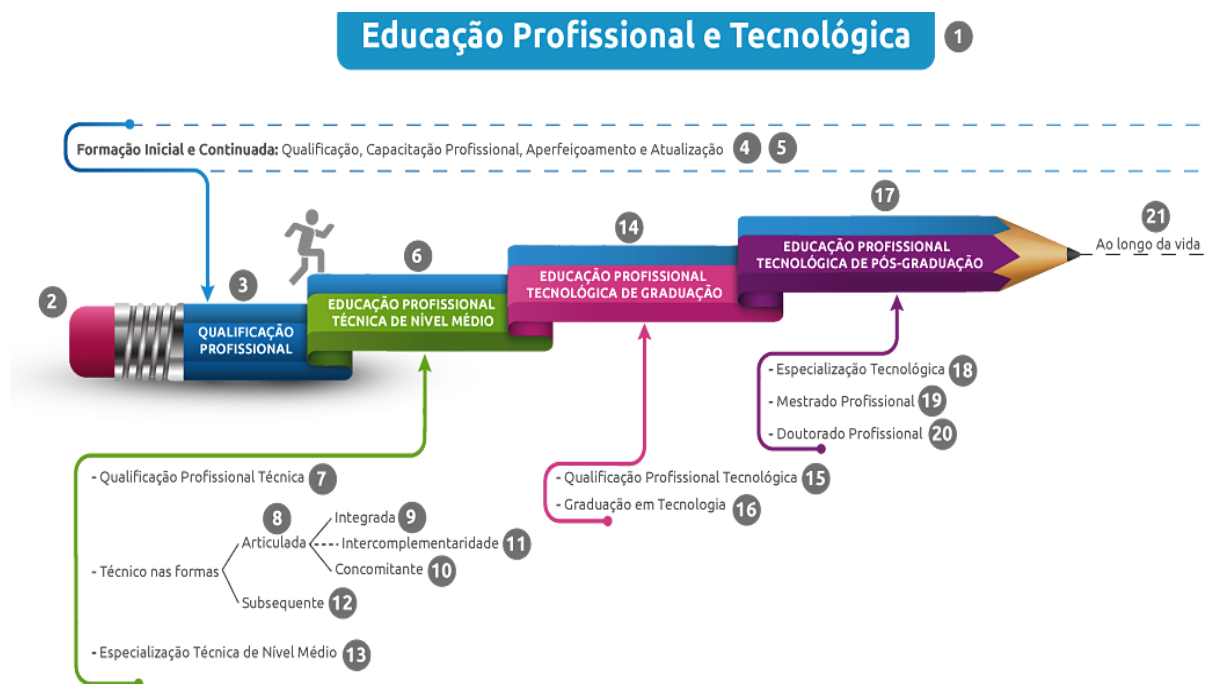
Tanto as instituições públicas como as privadas, tinham objetivos comuns: o ensino de um ofício, tendo apenas o TRABALHO como princípio e fim educativo.

Atualmente, o que identificamos é que além do princípio educativo ter sido alterado, os objetivos educacionais também foram se modificando como veremos adiante.

Antigamente, o saber técnico resumia-se pura e simplesmente no “saber fazer”, ou seja, estava atrelado ao exercício de uma função e nada mais que isto. Porém, sabemos que atualmente o conhecimento técnico se conecta a uma série de transformações oriundas do contexto socioeconômico, bem como no intenso conhecimento científico e tecnológico. O que faz hoje deste conhecimento técnico, não apenas operacional, mas também formativo, pois demanda um exercício de cidadania, e o constituir-se cidadão significa se assumir protagonista do processo histórico e formativo de si mesmo (ARRUDA; CORDEIRO, 2020, p. 266).

A seguir, podemos verificar a evolução na oferta de cursos que pertencem à Educação Profissional seja ela pública ou privada. A Figura 1 ilustra as inúmeras possibilidades de criação de itinerários formativos:

Figura 1 – Trilhas formativas da Educação Profissional e Tecnológica



Fonte: BRASIL, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica – SETEC.

Notamos aqui algumas modalidades dentro da Educação Profissional que se fazem necessárias as explicações para compreendermos todo esse universo que ela representa:

- Qualificação Profissional: são os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) que podem ser ofertados como qualificação, capacitação profissional, aperfeiçoamento e atualização. Podem ser as “Portas de entrada e saída” da Educação Profissional e o que podem diferenciá-los é a quantidade de horas. Por exemplo, como qualificação, podemos ter um curso de um curso de “Cuidador de Idoso” possui 160h. Já os cursos de aperfeiçoamento, 180h e os cursos de atualização no mínimo 40h. Cursos abaixo desse quantitativo de horas podem ser considerados cursos livres.
- Educação Profissional Técnica de Ensino Médio: esses cursos habilitam o sujeito a um saber técnico específico. Seu quantitativo de horas em acordo com o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT), variam de 800h a 1200h e devem rigorosamente atender aos órgãos de Classe (quando houver) e aos Eixos Tecnológicos previstos no Catálogo para sua abertura e início. São 227 cursos divididos em 13 eixos tecnológicos
- Educação Profissional Tecnológica de Graduação: apresentam 100 cursos superiores de Tecnologia também divididos em 13 eixos tecnológicos. A última atualização do Catálogo Nacional é de 2016
- Educação Profissional Tecnológica de Pós-Graduação: são apresentadas as possibilidades tanto no Catálogo Nacional de Curso Técnico como no Catálogo Nacional de Cursos Tecnológicos Superiores, como “possibilidades de prosseguimento de estudos na Pós-Graduação”.

Convém lembrar que os Catálogos Nacionais (cursos técnicos e superiores) apresentam ainda as possibilidades de certificações intermediárias em acordo com o Cadastro Brasileiro de Ocupações – CBO, assim como as possibilidades de seus itinerários formativos podendo ser além dos cursos de Tecnologia, os Bacharelados e licenciaturas.

3.1 A educação profissional pública: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IF e a Escola Técnica Federal – ETEC

Pretendemos traçar aqui, um recorte cronológico das instituições de Educação Profissional públicas e que são referência atualmente. Iniciaremos com o surgimento da rede federal a partir de sua criação em 1909 no governo do presidente Nilo Peçanha. Mec (2021), relata que se no início, a Educação Profissional tinha como intenção política, ser voltada para os órfãos e classes

carentes, para que através da explícito no Decreto nº 7566 assinado pelo Presidente da República: “prover os desfavorecidos de fortuna”:

os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo aprendizagem de um ofício, pudessem ter condições de sobrevivência, como técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábito de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime, e que é um dos primeiros objetivos do governo da república formar cidadãos uteis a nação (GUERRA et al., 2020, p. 42)

Ao criar a rede federal, Nilo Peçanha por meio das escolas de Aprendizes e Artífices, as estabelece em cada uma das 19 capitais do Brasil, consolidando dessa maneira, a finalidade da Educação Profissional acerca da qualificação de mão de obra e um certo “controle social” não somente aos órfãos, mas aos filhos das classes proletárias, jovens em situação de risco social, potencialmente passíveis de adquirirem vícios e hábitos “nocivos” à sociedade.

É notório que a educação profissional passa a ter um perfil político de caráter moral assistencialista, porém não somente para atendimento a esse segmento social, mas também incidindo na questão econômica, uma vez que seu surgimento ocorre em uma economia inicialmente agrária exportadora, porém, em plena transição para a industrialização. As escolas profissionais ao pensarem e formularem cursos nas áreas comerciais e produtivas corroboravam com o processo de expansão, se unindo assim às políticas de desenvolvimento econômico, tendo forte apoio estatal neste capitalismo industrial que tem seu ponto forte entre o 1930 a 1945 e é o período em que se torna referência em seu papel de qualificação de mão de obra nos setores produtivos e comerciários, o que é típico de governos capitalistas.

As Escolas de Aprendizes Artífices, em 1942, passaram a se chamar Escolas Industriais e Técnicas e iniciaram a oferta de seus cursos, ou seja, a formação profissional equivalente ao ensino secundário, vinculando-se dessa forma à educação a partir do momento em que o estudante formado nos cursos técnicos poderia ingressar no Ensino Superior em áreas equivalentes à sua formação. (MACHADO, 1982). Cabe ressaltar que as Escolas de Aprendizes e Artífices atendiam apenas a jovens de 10 a 13 anos e correspondiam ao ensino primário (GUERRA et al., 2020).

Entre 1956 e 1961 houve um importante crescimento na indústria automobilística que fez com que a educação profissional trouxesse cursos que

qualificassem os profissionais nessas áreas e nas áreas de produção de energia. Já em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas se transformam em autarquias, passando a ser fiscalizada pela união e possuindo autonomia didático-pedagógica e autonomia nos processos de gestão, passando a ser chamadas de Escolas Técnicas Federais, fortalecendo ainda mais a formação de técnicos para atuação nos processos produtivos do país como sendo mão de obra imprescindível no processo de industrialização e ofertando cursos técnicos nessas áreas.

Entre os anos de 1964 e 1985 o Brasil se endivida com outros países para que houvesse uma modernização em todo o processo e estrutura produtiva. O I Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico (PNDE), surge em 1971, trazendo algumas premissas entre as quais, a manutenção da alta do Produto Interno Bruto (PIB), o combate à inflação, o equilíbrio da balança comercial e uma melhor distribuição de renda. (BRASIL, 2021). Ainda em 1971, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB nº 5692, a Educação Profissional tem seu desenho curricular totalmente alterado, concretizando dessa forma, o reflexo desse momento histórico da modernização brasileira, a partir de uma nova premissa: formar urgentemente técnicos para o trabalho nos setores produtivos do país, principalmente indústria e comércio. Essa nova demanda de profissional, fez com que as matrículas nas escolas profissionais aumentassem significativamente, além da necessidade de implantação de novos cursos técnicos e de uma configuração de uma nova escola de Educação Profissional. Sendo assim, em 1978, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) tiveram suas funções e estruturas alteradas, exigindo assim maior nível de formação das pessoas. Essas três escolas passaram a ser Centros Federais de Educação Tecnológica e agora poderiam formar não apenas para a qualificação profissional ou técnicos, mas também os Centros Federais poderiam formar engenheiros e tecnólogos, abrindo assim a formação em nível superior nas escolas de Educação Profissional, consolidando a sua função com o mundo da produção. (GUERRA et al., 2020).

O Brasil na década de 80 passa a fazer parte de uma nova forma de economia mundial, chamada Globalização, entendida como a intensificação das telecomunicações, da microeletrônica e da informática, constituindo um novo cenário mundial, impactando inclusive nos processos de produção, como por exemplo, a linha de montagem com a robotização e a automação estabelecendo uma produção

ainda mais integrada. A globalização gerou também impacto nos processos de gestão de fluxos e pessoas e nas relações comerciais a partir da abertura dos mercados, e com isso a Educação Profissional se modifica ao propor cursos que atendessem a nova demanda social e melhorar a oferta de seus cursos, tornando-se torna cada vez mais essencial na formação do trabalhador desses setores.

Mas mesmo frente a tudo isso, ainda na década de 80 e início dos anos 90, ainda com o reflexo do processo de modernização, o Brasil, entra em um processo inflacionário altíssimo corroborando com o não crescimento e total descontrole econômico, se tornando incoerente com a necessidade da “formação de técnicos” e um fato que pode ser atribuído a essa questão se refere com a promulgação da Lei nº 7.044/82, que alterou alguns dispositivos da Lei nº 5.692/71, no que diz respeito à obrigatoriedade da profissionalização. É como se fosse um “fechar as portas da formação” (BRASIL, 2021).

A partir da segunda metade dos anos 90, as instituições federais de educação profissional e tecnológica apontavam algumas mudanças, tendo como objetivo, reformar o currículo para que ele não fosse meramente técnico, mas que apontasse para uma pedagogia institucional que fosse alinhada as políticas e as ações das instituições ao cenário social a partir das demandas sociais locais e regionais, o chamado “Arranjo Produtivo Local – APL”. Isso significava que as instituições deveriam trazer para a criação de seus cursos, o atendimento aos desejos e necessidades da cidade, a partir de premissas comuns e consolidando ainda mais a rede federal de Educação Profissional, como por exemplo: se a região de São Roque demandasse por um curso de Agronegócio ou agrotécnico ou mesmo em vinicultura devido à região (BRASIL, 2021).

A Lei Federal nº 8.948 de 94, a qual: “Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências”, institui no país o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, anunciando a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET e abrindo caminhos para que as Escolas Agrotécnicas Federais sejam integradas a esse processo, porém a implantação de novos CEFETs ocorre efetivamente a partir de 1999 após a promulgação da LDB nº 9394/96 , a qual estabelece as “ diretrizes e bases da Educação Nacional”, cuja a Educação Profissional é regulamentada pelo decreto nº 2208/97, tendo como proposta uma “Reforma da Educação Profissional” a partir de algumas considerações como:

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis: I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto; III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. Art. 4º A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular. § 1º As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade. § 2º Aos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional. (BRASIL, 2021)

Esta reforma traz profundos impactos ao tentar trazer a adequação da escola, do ensino, às tendências mais recentes do mercado de trabalho (racionalização, flexibilidade, produtividade e separada do Ensino Médio, o que ia na contramão do proposto pela LDB nº 9394/96, a qual aponta para uma formação mais integrada e alinhada ao Ensino Médio:

Art 39 - A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Parágrafo único - o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional. Art. 40 - A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Art. 41 - O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. Parágrafo único - Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional. Art. 42 - As escolas técnicas e profissionais, além de seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade" (BRASIL, 1996).

Essa proposta de reforma da Educação Profissional apenas como base para uma fazer produtivo sem alinhar outras questões de formação, desconsiderando as já discussões realizadas internamente entre as escolas agrícolas e as instituições federais, fez com que o próprio Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica – o SINASEFE se colocasse em oposição à ela e todas as greves ocorridas após esse período foram manifestações

para que o Ministério da Educação (MEC) revogasse o decreto. Esses movimentos contaram também com o sindicato nacional dos docentes do Ensino Superior - ANDES, que no mesmo ano em 1997 realizou um evento no CEFET- PR sobre “A Verdade sobre a Reforma da Educação Profissional” (OLIVEIRA, 2021, p. 02). Nesse mesmo ano, o governo brasileiro assinou convênio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP que vem a ser:

O Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP é uma iniciativa do Ministério da Educação - MEC em parceria com o Ministério do Trabalho - MTB, que visa, de acordo com a nova legislação sobre a Educação, à expansão, modernização, melhoria de qualidade e permanente atualização da Educação Profissional no País, através da ampliação e diversificação da oferta de vagas; da adequação de currículos e cursos às necessidades do mundo do trabalho; da qualificação, reciclagem e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente do nível de escolaridade e da formação e habilitação de jovens e adultos nos níveis técnico e tecnológico (BRASIL, 1997, p. 01).

E assim, o PROEPE se configura como um programa para basicamente ampliar a oferta de vagas na Educação Profissional, desenhar currículos de cursos de forma modulares e dissociado de forma integrada ao Ensino Médio, podendo ser apenas concomitante ou subsequente.

Ainda sobre os impactos da Educação Profissional enquanto rede federal, em 2003 após tantas greves e manifestações, o Decreto nº 2208/97 foi substituído pelo Decreto nº 5154/04, o qual em seu Art. 4º: “A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394, de 1996, será desenvolvida **de forma articulada** com o ensino médio” (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Embora, poucos de seus artigos tenham sido atualizados pelo Decreto nº 8268/14, o Decreto nº 5154/04 tem sido utilizado ainda hoje como parâmetro para as construções de documentos institucionais e pedagógicos sendo uma referência para a Educação Profissional, pois este decreto, acaba com todas as restrições impostas pelo decreto de 98 no que diz respeito à organização curricular e pedagógica.

Em 2004, toda a rede federal de educação tecnológica que incluía os Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Agrotécnicas Federais, Escola Técnica Federal de Palmas/TO e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, ganham o que se chama de “autonomia didático-pedagógica”, ou seja, podem criar, ofertar e implantar cursos profissionais de qualificação, técnicos e superiores,

atingindo assim todos os níveis de educação, sem precisar pedir autorização da SETEC/MEC e solidificando dessa maneira, a principal característica da rede: a oferta verticalizada de cursos.

Politicamente, o ano de 2004 consolida uma política de governo que tem a responsabilidade social como essência, como “norte” de todas as suas atividades, consolidando uma das tradições dos movimentos sociais do governo, o que confrontava com uma Educação Profissional que estava voltada para o desenvolvimento econômico e que recebia para isso, verbas públicas federais, criando assim um impasse entre a ideologia do governo com a formação profissional revelando uma contradição na história das instituições federais de educação profissional e tecnológica com a essência da Educação Profissional por si só enquanto política de ensino, fazendo com que se o foco da Educação Profissional era até o momento a questão econômica a partir dos meios de produção, o foco passou a ser portanto, a qualidade social, convergindo dessa forma com a ideologia do governo.

A problemática da política de educação profissional tem como referência a produção de conhecimento na área e as lutas sociais. Tais discursões tiveram maior visibilidade a partir do início do governo Lula, quando o Ministério da Educação anunciou que a Educação Profissional seria reconstruída como política pública e que buscava corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores. (BRASIL, 2005, p. 2)

As instituições federais de educação profissional e tecnológica atingiram o ápice na formação profissional e o governo em 2004 reconhecendo esse potencial, inicia um diálogo com as instituições no intuito de que estas, organizavam os cursos com base em seus Arranjos Produtivos Locais - APLs que pensassem também em como contribuir com desenvolvimento local e regional, na perspectiva da melhoria de vida da população, invertendo o foco das instituições federais, constituindo dessa maneira, um projeto de expansão da Educação Profissional e tecnológica por meio das instituições federais.

Esse projeto de expansão visa a participação do Estado no fortalecimento de políticas educacionais tanto na escolarização como na profissionalização, consolidando o ideal da educação como direito e de um projeto social consolide inclusão social, tendo o governo participação efetiva nesse projeto enquanto

ofertante de educação pública e de qualidade, principalmente na Educação Profissional e Tecnológica ampliando-a em todo o território nacional, em conjunto com ações de desenvolvimento territorial sustentável e na formação integral de cidadãos-trabalhadores, iniciando uma fase de expansão que repercutiu diversas considerações na educação brasileira.

Em 2005, objetivando a ampliação da rede federal, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC vinculada ao Ministério da Educação – MEC elaborou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional.

O ponto de partida para a expansão se deu por meio da revogação do § 5º da Lei nº 8948/94 que previa a proibição de novas unidades de ensino profissional federal por meio da promulgação da Lei nº 11.195/2005:

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2005).

O plano de expansão possuía 3 fases, sendo a fase I, tendo como essencial, a construção de escolas em alguns estados, municípios e periferias, chegando a um total de 5 (cinco) escolas técnicas federais e de 4 (quatro) escolas agrotécnicas federais, e 33 novas unidades de ensino descentralizadas. A fase II teve seu início em 2007 com uma meta de 150 instituições federais a serem implantadas em quatro anos em 26 Estados, mais o Distrito Federal chegando a um total de 150 municípios atendidos, seja por escolha do MEC ou por iniciativa das prefeituras. Em 2011, iniciando a fase III, a proposta era de chegar a 208 instituições federais até 2014, propiciando o acesso à formação profissional com a intencionalidade de melhorar a vida da população a partir do acesso às atividades científicas e tecnológicas dirimindo as desigualdades regionais tendo efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas.

A primeira fase dessa expansão, iniciada em 2006, teve como objetivo implantar escolas federais de formação profissional e tecnológica em estados ainda desprovidos dessas instituições, além de outras preferencialmente em periferias de metrópoles e em municípios interioranos distantes de centros urbanos, em que os cursos estivessem articulados com as potencialidades locais de geração de trabalho. Na segunda fase da expansão, iniciada em 2007, que veio sob o tema “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país”, está prevista a implantação de 150 novas unidades de ensino, totalizando a criação de 180 mil vagas ofertadas na educação profissional e tecnológica. Com isso, projeta-se uma rede federal de educação tecnológica para 500 mil matrículas até 2010, quando a

expansão estiver concluída e na plenitude de seu funcionamento. Ao estabelecer como um dos critérios na definição das cidades-polo a distribuição territorial equilibrada das novas unidades, a cobertura do maior número possível de mesorregiões e a sintonia com os arranjos produtivos sociais e culturais locais, reafirma-se o propósito de consolidar o comprometimento da educação profissional e tecnológica com o desenvolvimento local e regional. Considerando, portanto, o crescimento expressivo do número de instituições federais de educação profissional e tecnológica com a expansão, as novas possibilidades de atuação e as propostas político-pedagógicas que surgem intrinsecamente desse processo em que o caráter social é preponderante, a necessidade de uma nova institucionalidade emerge.

Em decorrência, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia representa a materialização deste novo projeto, reconhecendo-se como referendo do governo no sentido de colocar em maior destaque a educação profissional e tecnológica no seio da sociedade. Enfim, os Institutos Federais fundamentam-se em uma ação integrada e referenciada na ocupação e desenvolvimento do território, entendido como lugar de vida. (BRASIL, 2010, p.14)

Importante ressaltar que em meio ao desenvolvimento do Plano e Expansão da rede federal, é promulgada a Lei nº 11.892/2008, a qual “institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências”. Os IFEs possuem suas características bem delimitadas como pode ser vista pela própria lei:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

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

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

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura 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 natureza dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, concretizam o pensamento ideológico do governo predominante e traz uma contribuição bastante significativa ao repensar seus princípios. Sua missão passa a ser:

Ofertar educação profissional, científica e tecnológica orientada por uma práxis educativa que efetive a formação integral e contribua para a inclusão social, o desenvolvimento regional, a produção e a socialização do conhecimento (IFSP, 2008).

Se antes o princípio educativo era o trabalho, a partir de sua criação, o princípio educativo passa a ser a pesquisa, a investigação científica, a busca pela resolução dos problemas sociais a partir de acordos de cooperação com prefeituras e governos na oferta de cursos técnicos, principalmente o Ensino Médio Integrado, em cursos de Educação à Distância – EAD, e pela defesa de que os processos de formação para o trabalho estejam essencialmente ligados à elevação de escolaridade, incluído nesse quesito, o Programa da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo assume ser portanto, uma instituição que atende à algumas modalidades de ensino, sendo desde parceria com municípios em cursos de qualificação profissional, Educação de Jovens e Adultos com o PROEJA, ambas para elevação de escolaridade, Educação Básica a partir do Ensino Médio, e Ensino Superior com os cursos de graduação, pós-graduação e mestrado e em função disso, seus cursos passam totalmente por atualizações e reformulações tendo em muitos deles, seus desenhos curriculares alterados ou acrescidos em função da nova instituição. Tais cursos passam continuamente por esses processos a fim de se tornarem mais aderente às demandas sociais, profissionais e econômicas e apresentam em seus Projetos Pedagógicos de Curso – PPCs, a tríade ensino, pesquisa e extensão.

Outra característica a ser considerada na constituição dos IFs a partir de sua lei de criação é sobre a formação docente e política de apoio à elevação da titulação dos profissionais das instituições da rede federal com a formação de mais mestres e doutores (BRASIL, 2021).

Ramalho (2018) afirma que entre 2003 e 2016, o Governo Federal inicia a partir do Plano Nacional de Qualificação – PNQ, seu processo de expansão e passou a contar com a construção de mais de 500 novas Unidades referentes ao Plano de Expansão da Educação Profissional, totalizando 644 *Campi* em

funcionamento. Cabe ressaltar que em 2008, os CEFETs deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Embora o plano de expansão tenha gerado diversas reflexões e divergências quanto à sua implantação, é notória a dimensão que a Educação Profissional toma partindo em 2006 de um total de 144 instituições, chegando a 2018 com 659 unidades em todo o Brasil, tendo 643 em funcionamento, atingindo dessa maneira 500 novas unidades, sendo 100 a mais do que o previsto no Plano sendo em 2019, 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas que são vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II.

Percebe-se, portanto, que a rede federal de Educação Profissional e Tecnológica se amplia fortemente, o que faz com que o desenvolvimento de novos cursos em diversos níveis e modalidades de ensino fossem criados, tomando dessa forma, uma dimensão nacional enorme e em constante crescimento, trazendo uma nova premissa que não somente a produtiva ou social, mas também pautada na integração e articulação entre ciência, tecnologia, cultura e especificidades dos saberes específicos e de um olhar e atitude de investigação como dimensões essenciais à manutenção do desenvolvimento da autonomia e dos saberes necessários ao exercício do trabalho.

Já as Escolas Técnicas Estaduais tiveram seu início em 1949 denominadas como “escolas industriais” e uma preocupação bastante peculiar que era a preocupação com o público feminino que timidamente iniciava no mercado de trabalho. Estas escolas iniciaram com o curso de Corte e Costura, Educação Doméstica, Nutrição e Secretariado, ampliando posteriormente para cursos em outras áreas como mecânica,

Embora formassem para uma qualificação Profissional, possuíam como equivalência curricular, os anos finais do Ensino Fundamental e eram escolas de período integral. (FIORAVANTI, 2018). Atualmente, os cursos possuem uma duração menor e possuem seu início e término entre três e quatro semestres em acordo com a respectiva carga horária estipulada no Catálogo Nacional.

Acompanhando as escolas da rede federal, em 1969 foi criado o Centro Paula Souza através do Decreto Lei de 06 de outubro como sendo uma rede de cursos superiores de tecnologia com duração de dois e três anos, chamado Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo -CEET.

O CEET iniciou suas atividades em 1970 com três cursos na área de Construção Civil: Movimento de Terra e Pavimentação, Construção de Obras Hidráulicas e Construção de Edifícios e dois cursos na área de Mecânica: Desenhista Projetista e Oficinas e posteriormente, a oferta destes cursos, deram origem às Faculdades de Tecnologia do Estado – FATECs.

O Ensino Técnico Estadual é criado em 1980 a partir de um convênio firmado com as esferas federais, estaduais e municipais e tinham como objetivo principal, atender a indústria alinhando os cursos técnicos aos tecnológicos que eram o objetivo primário da instituição. Atualmente as ETECs estão presentes em vários municípios com a oferta de cursos em diversas áreas e atendem às diversas modalidades de ensino assim como os Institutos Federais, inclusive a Educação de Jovens e Adultos - EJA e a Especialização Técnica, os cursos Pós- técnicos.

A Educação Profissional se torna, portanto, uma Política Pública necessária no movimento de transformação social, pois está pautada no diálogo da igualdade na diversidade, seja esta social, geográfica, cultural e ainda está atrelada a outras políticas como trabalho e renda, ambiental, social e educacional objetivando uma sociedade mais autônoma e menos desigual.

3.2 A educação profissional privada: SENAI e SENAC

Visto que trouxemos o surgimento da Educação Profissional pública no Brasil, se faz necessária a inserção desta de cunho privado, uma vez que possuem semelhanças nas ofertas e modalidades de cursos, porém diferem no currículo e tratamento metodológico.

A Educação Profissional privada tem seu surgimento em 22 de janeiro de 1942 com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI por meio do Decreto nº 4048, mas teve seu início oito anos antes em 1934 a partir do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional, o qual se configurou a partir da junção de indústrias ferroviárias Este centro realizava tanto o treinamento de aprendizes menores, como o aperfeiçoamento de operários adultos e de engenheiros com base em processos metódicos de ensino e aprendizagem a partir dos graus de dificuldade. Com o passar do tempo, e a partir da disseminação em 1937 das escolas ferroviárias em todo o território nacional, incluindo a “Central do Brasil”, o Centro Ferroviário procurou desenvolver seus funcionários trazendo professores e instrutores técnicos para garantir que estes além de aprenderem as técnicas, se

tornassem também multiplicadores nas 25 escolas existentes em 1972. Cabe ressaltar que essa disseminação dos Centros Ferroviários, foi uma determinação do Governo Federal na posição do Ministério da Educação e do Trabalho, para que as empresas que tivessem 500 funcionários ou mais oferecessem cursos de aperfeiçoamento e/ou qualificação com certificação. Para que isso ocorresse, foi constituída uma comissão para visitas de acompanhamento e validação dos mesmos e que culminou com a substituição do Decreto Lei nº 1238 de 02/05/1939 (constituição da comissão), por uma criação de um sistema nacional de aprendizagem que corroborava inclusive com uma recomendação do Bureau Internacional do Trabalho em Genebra (CASTANHO, 2009).

O acompanhamento do Sistema Nacional de Aprendizagem teve seu acompanhamento entre 1939 até 1941 realizado por alguns membros da comissão constituída, entre eles Roberto Simonsen e Euvaldo Lodi que sugeriram ao então Presidente da República Getúlio Vargas, que os órgãos sindicais de segundo grau, fossem os responsáveis pela operacionalização e instrução da aprendizagem, o que se efetivou pelo Decreto-Lei nº 4.048, o qual criou o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI) em janeiro de 1942, porém o Decreto-Lei nº 4936, de 7 de novembro de 1942. O SENAI enquanto planos e objetivos possuía alguns compromissos, entre eles, uma preparação, instrução sistemática dos fazeres de forma comum – dessa maneira, em todos os Centros seriam iguais na operacionalização mesmo sendo que essa formação fosse descentralizada e a obrigatoriedade das empresas em ter sempre aprendizes, outro compromisso seria que a indústria fizesse a administração dos Centros bem como a contribuição compulsória de 1% sobre as folhas de pagamento de todos os empregados e a possibilidade caso cada diretor quisesse de manter ou criar em suas empresas, um centro ou escola de aprendizagem.

Em seu regimento Interno (2014), o SENAI se constitui como uma entidade de direito privado de natureza educacional sem fins lucrativos.

O SENAI é, desde sua fundação, financiado com recursos públicos: contribuição parafiscal de 1% sobre o total da folha de pagamento mensal das empresas, vinculadas por lei à instituição. Empresas com mais de 500 empregados recolhem um adicional de 0,2% sobre a folha de pagamentos diretamente ao Departamento Nacional do SENAI. (MORAES, 2000, p. 83)

Com relação à sua organização:

Ela organiza-se em dois blocos fundamentais: de um lado, os órgãos normativos da instituição, compostos pelo Conselho Nacional e pelos conselhos regionais; de outro lado, os órgãos de administração, representados pelo Departamento Nacional e 27 departamentos regionais. É função de o Departamento Nacional coordenar a execução da política e das normas definidas pelo Conselho Nacional, organizando/orientando o conjunto dos departamentos regionais que, por sua vez, são os responsáveis diretos pela implementação dos programas de educação profissional. (MORAES, 2000, p.83).

Ao longo dos anos a partir de 1942, foram nomeados os diretores para todos os SENAI, desde a criação de um departamento nacional, até os departamentos regionais. Em 1962, o Decreto nº 494, o qual aprova o regimento do SENAI, estabelece em seu Cap. 1:

Art. 1º O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), organizado e administrado pela Confederação Nacional da Indústria, nos termos do Decreto –lei nº 4048 de 22 de janeiro de 1942 tem por objetivo:

- a) realizar, em escolas instaladas e mantidas pela Instituição, ou sob forma de cooperação, a aprendizagem industrial a que estão obrigadas as empresas de categorias econômicas sob sua jurisdição, nos termos de dispositivo constitucional e da legislação ordinária;
- b) assistir os empregadores na elaboração e execução de programas gerais de treinamento do pessoal dos diversos níveis de qualificação, e na realização de aprendizagem metódica ministrada no próprio emprego;
- c) proporcionar, aos trabalhadores maiores de 18 anos, a oportunidade de completar, em cursos de curta duração, a formação profissional parcialmente adquirida no local de trabalho;
- d) conceder bolsas de estudo e de aperfeiçoamento e a pessoal de direção e a empregados de excepcional valor das empresas contribuintes, bem como a professores, instrutores, administradores e servidores do próprio SENAI;
- e) cooperar no desenvolvimento de pesquisas tecnológicas de interesse para a indústria e atividades assemelhadas.

Art. 2º O SENAI funcionará como órgão consultivo do Governo Federal em assuntos relacionados com a formação de trabalhadores da indústria e atividades assemelhadas.

Todos os recursos que o SENAI arrecada fez com que seus dirigentes se organizassem e criassem ao longo dos anos, dois campos de atuação: uma voltada para os serviços educacionais, a qual caminhava desde a Educação Básica até a Educação Profissional e Tecnológica e a outra atuação de voltada aos serviços técnicos e tecnológicos, que contemplava pesquisas, desenvolvimento e inovação tecnológica, serviços técnicos especializados, assessoria técnica e tecnológica, informação tecnológica e a certificação de processos e produtos, o que culminou em 2013 com a criação de 26 institutos de inovação, além das parcerias institucionais.

Embora o SENAI atualmente seja reconhecido como uma potência no ensino de cursos voltados à indústria, cabe ressaltar que inicialmente, a formação dada aos

aprendizes não era realizada por um profissional da Educação e sim por trabalhadores mais experientes.

Já o SENAC surge a partir dos decretos-lei nº 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, pelos quais o governo federal autorizava a Confederação Nacional do Comércio (CNC) a instalar e a administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem comercial para trabalhadores entre 14 e 18 anos por meio dos cursos “Praticante de Comércio e Praticante de Escritório”.

Assim como o SENAI recebe a contribuição educacional da indústria, o SENAC recebe uma contribuição dos empresários do comércio para fins educacionais para o desenvolvimento do trabalho.

O SENAC possui cursos em diversas áreas, porém seu foco está voltado para formação profissional em comércio de bens, serviços e turismo. A instituição ainda possui um programa de “Serviços Nacional de Aprendizagem Comercial – Programa Aprendizagem”, que é uma ação de inclusão social que tem como objetivo a transformação da vida de pessoas por meio da oferta de uma Educação Profissional de qualidade, ligada as necessidades do mercado de trabalho.

Quando a instituição foi criada em 1946, seu público era o jovem de baixa renda que estava à procura de seu primeiro emprego com carteira de trabalho assinada, assim como adultos que buscam de alguma forma gerar renda para abrir seu próprio negócio – o empreendedor, e pessoas que já atuam no mercado e desejam se requalificar para crescer profissionalmente.

Em 1947, o SENAC inicia seu curso Técnico em Comércio através da “Universidade do ar”, que eram cursos ministrados pelo rádio. Em 1953, o SENAC inicia o “Gabinete de Orientação Profissional e o Serviço de Colocação”, voltado para os menores que gostariam de iniciar em atividades comerciais e ainda em 1953, numa “educação à distância” à moda antiga, o SENAC grava em disco aulas da Univeridade do Ar (Unar) com objetivo de aperfeiçoar as práticas de trabalho para balconistas e gerentes de lojas *in company* que atendeu 91.537 alunos até sua extinção em 1962. Ainda em acordo com o Centro de memória do SENAC, em 1957, em convênio com o Ministério da Educação e Cultura, cria a “Organização do Setor de Assistência Didática ao Ensino Comercial” com vistas a fornecer assistência didática, incluindo material, a todos os professores de Ensino Comercial do Estado e um treinamento mais próximo de uma situação real de trabalho. Em 1959, implementa seus cursos técnicos de Contabilidade e Secretariado, equivalentes, na

época, ao segundo grau, com duração de três anos, destinados aos alunos que concluíram o Curso Comercial Básico.

O SENAC ingressa com o Ensino Superior em 1989 com o curso de Tecnologia em Hotelaria. E em 2000, se iniciam as atividades de Educação a Distância, com o lançamento dos cursos *Photoshop*, *Golive* e *Illustrator* e Implantação do “Núcleo de Educação Corporativa”, como resultado do desenvolvimento e aprovação do projeto estratégico voltado para desenvolver funcionários e colaboradores em serviço, com vistas a promover a aprendizagem organizacional e a gestão do conhecimento a partir das competências essenciais para a gestão estratégica dos negócios. Em 2003, depois de um grande período de encontros e reflexões, o SENAC lança sua nova Proposta Pedagógica, que consolida as práticas por meio dos relatos de experiências do SENAC São Paulo. A rede SENAC São Paulo contabiliza 156.255 clientes e 438.398 atendimentos durante o ano. Em 2005, há o Lançamento do primeiro mestrado acadêmico em Moda, Cultura e Arte, inédito na América Latina.

O SENAC recebeu prêmio Melhores Empresas para Trabalhadores com Deficiência em reconhecimento pela relevância e eficiência de seu Programa de Inclusão. Para tal, foram avaliados critérios como a política de direitos da pessoa com deficiência, igualdade de oportunidades, disponibilidade de recursos materiais e psicológicos, autonomia e independência no ambiente de trabalho, além de respeito à legislação. Atualmente, o SENAC conta com mais de 61 unidades além de dois hotéis-escola e da Editora SENAC São Paulo.

Como a instituição atua em vários estados e cidades, o SENAC possui um Diretório Nacional que utiliza como premissas um Projeto de Desenvolvimento Institucional e um Projeto Político Pedagógico – PPP únicos, nos quais são elencadas a visão, a missão e os objetivos da instituição como um todo, sendo a oferta de uma educação de qualidade, garantindo dessa maneira, sua identidade institucional. Cada estado possui uma Diretoria Regional – DR em que no momento da elaboração de seus documentos, garantem não somente a identidade institucional como também as especificidades regionais quando há.

O SENAI e o SENAC possuem parcerias com outras instituições e escolas, desenvolvidas localmente, entre as quais podemos citar as parcerias com os governos estaduais, empresas e instituições públicas e privadas e dessa forma,

auxiliam e incentivam o desenvolvimento da sociedade e da economia pela oferta da formação e inserção profissional.

Cabe ressaltarmos que após a pandemia causada pela COVID-19, o SENAC além de aumentar o volume de atendimento de seu Programa SENAC de Gratuidade – PSG, aumentou a oferta de bolsas gratuitas em diversos cursos e modalidades e, para a contenção do desemprego gerado, diminuiu o valor de seus cursos técnicos para que as pessoas pudessem realizar seja de forma remota ou presencial e se realocarem no mercado de trabalho.

Percebemos por meio deste histórico aqui apresentado, o surgimento das instituições de educação profissional e suas principais vocações, ou seja, sua principal característica e contribuição. Podemos verificar que os Institutos Federais por serem as instituições mais antigas tinham como função principal, o acesso e a melhoria das condições das pessoas mais desfavorecidas para que pudessem ser produtivas na sociedade e o SENAI e o SENAC surgiam como o aprimoramento e aperfeiçoamento destes e demais profissionais em cursos específicos voltados para a indústria, comércio de bens, turismo e serviços respectivamente ampliando desta forma “seus fazeres” profissionais.

Atualmente, podemos ressaltar que estas três instituições que traziam o trabalho como seu principal princípio educativo, trazem atualmente a tecnologia, a inovação e a pesquisa como essenciais para a aprendizagem não somente do ofício do fazer profissional, mas também da formação crítica do indivíduo como um sujeito observador, reflexivo e ativo na sociedade em que vive por meio das experiências e metodologias desenvolvidas nestas instituições.

4 A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Uma vez discutida tanto a formação inicial quanto a historicidade e a evolução da educação profissional, importante neste capítulo, é compreender qual passa a ser o papel do pedagogo que atua nessa modalidade de ensino. Enfatizamos que ele deve ser visto como um profissional da gestão e que, possuindo elementos da docência em sua formação, possa atuar de forma alinhada nestes processos.

Os documentos que norteiam a formação dos pedagogos, principalmente a Diretriz Curricular de 2006, trazem como deveria ser o desenho de um curso de Pedagogia, e que este deveria apresentar os componentes curriculares que se destinam à formação de professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, componentes curriculares que trazem um perfil científico, pesquisador do professor, além de componentes curriculares que trazem a formação do pedagogo que não está em sala de aula, os quais a literatura em educação apontam como “profissionais da gestão educacional” (LIBÂNEO, 2002; RANGEL, 2003; FRANCO, 2008; OLIVEIRA; ROSAR, 2008). A partir dessa premissa, se torna essencial verificar o quanto é extremamente importante e significativo que os cursos de formação de professores em especial a Pedagogia, devam trazer tais componentes em seu desenho curricular, de forma a alinhar o que é previsto na Lei 9394/96 e da Resolução CNE/CP nº 01/06, os denominados “especialistas da educação”, uma vez que o curso tem que desenvolver competências profissionais para a modalidade de ensino aqui discutida, considerando a gestão escolar como premissa de formação e atuação na Educação Profissional.

Em acordo com o site do E-mec, que é o cadastro de cursos e instituições de Educação Superior (www.emec.gov.br), atualmente, há em São Paulo, 231 cursos de Pedagogia em atividade tanto na modalidade presencial, quanto à distância. Como eles estão em atividade, é correto afirmar que eles se encontram em condições legais de regularidade frente aos documentos oficiais e norteadores para a abertura e funcionamento do curso. Ressaltamos que tanto a Diretriz Curricular do Curso de Pedagogia, quanto à Resolução CNE/CP nº 02 de 2015 tratam da formação do pedagogo na Educação Profissional (ressalta-se aqui, os cursos inseridos na plataforma e-mec até dezembro de 2019), pois a partir da Resolução CNE/CP nº 02 de dezembro de 2019, os cursos de licenciatura e neles se inclui a

Pedagogia, a Educação Profissional não é nem mencionada enquanto da atuação do pedagogo em diferentes espaços.

Ao pesquisarmos os cursos de Pedagogia ofertados por instituições que são “essencialmente” de Educação Profissional, encontramos 02 cursos sendo:

Quadro 1 – Cursos de Pedagogia ofertados por Instituições de Educação Profissional

Instituição 1:	Curso não faz menção à Educação Profissional.
Instituição 2:	Ofertado em 6 <i>campi</i> , porém somente em 2 a Educação Profissional aparece como elemento formativo. Educação Profissional e Tecnológica (EPT) aparece também atrelada à EJA somente na realização dos Estágios Supervisionados dos cursos.

Fonte: Elaboração própria

Ao olharmos mais atentamente para os dois cursos, podemos perceber as seguintes questões: em ambas, o papel e a atuação do pedagogo não é explícita diretamente como componente curricular isolado em seus desenhos curriculares, sendo que na instituição 1, o curso foi autorizado em 2017, ou seja, ainda em consonância com a Diretriz Curricular do curso de Pedagogia de maio de 2006 e a Resolução CNE/CP nº 02 de 2015, e este curso em questão, não aponta para a formação em Educação Profissional e nem em elementos de gestão e teve sua atualização em 2019, anterior à promulgação da Resolução. Embora apresente um desenho curricular bastante atual constituída pelos elementos de formação docente e de campo científico, (o que acabou corroborando posteriormente com a Resolução CNE/CP nº 02 de 2019), este curso não faz menção alguma a Educação Profissional. Já a Instituição 2, possui o curso de Pedagogia em 6 de seus *campi*, sendo que em um destes, há o componente curricular sobre “Trabalho e Educação” sem mencionar a Educação Profissional; um outro campus, aponta para o trabalho em Educação Profissional em sua apresentação na página da instituição, mas tal formação não aparece prevista no PPC; um outro campus traz o Estágio Supervisionado em Educação Profissional aliado ao estágio em EJA, porém na ementa do componente, a Educação Profissional não é tratada. Em um outro PPC, o campus, nem aponta para a formação em Educação Profissional. Um outro campus

traz a Educação Profissional como atuação, e por último, traz a Educação Profissional em uma disciplina, e agrega à formação do perfil egresso, demonstrando assim, a identidade e atuação do pedagogo na Educação Profissional.

Ressalta-se aqui que ambas as instituições são *pluricampi*, ou seja, possuem mais de um *Campus* de funcionamento e no caso da Instituição nº 1, o curso de Pedagogia ofertado, é o mesmo para todos os seus *campi* fazendo com que dessa maneira haja uma “identidade” do curso na instituição toda e possibilitando, a movimentação dos alunos entre os *campi* ofertantes. Já na instituição nº 2, embora seja a mesma instituição, o mesmo curso apresenta desenhos curriculares diferentes, o que impossibilita essa movimentação, esse “trânsito” do aluno pela instituição, fazendo com que caso haja a necessidade de mudança de local, o aluno deverá cursar algumas ou todas as disciplinas novamente, pois a margem de aproveitamento de componentes curriculares é pequena. Há a necessidade de se pensar uma “identidade” para o curso desta instituição, de modo que caso o aluno queira ou tenha que se locomover para outra cidade, ele possa ter essa mobilidade.

Em relação à Instituição nº 1, cremos que mesmo sem considerar a Educação Profissional enquanto atuação do futuro pedagogo, esta proposta corrobora com a Resolução CNE/CP nº02 de 2019 no que se refere à sua atuação enquanto professor. Já na instituição nº 02, consideramos importante que haja uma reformulação nos Projetos Pedagógicos de Curso - PPCs no intuito de construir essa “identidade” em suas matrizes curriculares de forma a garantir essa unicidade de PPC. A participação do pedagogo que está nesta instituição é fundamental nesse processo desde o início da reformulação, pois é o principal agente junto à coordenação de cursos na construção desse novo documento. Como ambas instituições são de Educação Profissional, há de se considerar, uma porcentagem de até 25% de diferença em suas matrizes curriculares, ou seja, algumas especificidades que sejam justificadas pelo Arranjo Produtivo Local – APL.

Os APL são vistos como fator para o aumento da capacitação das empresas, culminando no desenvolvimento econômico nacional ou regional. A reboque do desenvolvimento econômico tem-se a expectativa de melhorias nas condições de trabalho, educação, emprego e renda (AQUINO; BRESCIANI, 2005, p.3)

Ressaltamos que a reformulação de um documento pedagógico que considera os Arranjos Produtivos Locais, a visão de mercado, a profissionalização

do indivíduo a partir de sua formação profissional, requer um “alinhamento” e uma articulação entre professores e coordenadores de curso com o pedagogo que atua na Educação Profissional desde o início, ou seja, desde a concepção do curso, questão essa que muitas vezes não ocorre, pois o pedagogo quando participa, é chamado apenas no final do processo, muitas vezes quando o documento está finalizado ou quase finalizado, apenas para realizar uma última leitura antes do envio para os trâmites de aprovação do documento, já que este profissional é citado nas tramitações internas para aprovação dos cursos. É necessário aqui que se inicie a construção de uma nova cultura em que o pedagogo esteja sempre inserido em todas as atividades realizadas ou no curso ou pelo Câmpus.

Pretendemos nesta pesquisa, apontar que existe uma real necessidade de que os cursos de Pedagogia não somente das instituições de Educação Profissional que ofertam o curso de Pedagogia, mas também as demais, tragam à tona a discussão sobre a Educação Profissional como modalidade de ensino e como campo de atuação do pedagogo e como o último documento que se refere a essa questão é a Resolução nº 02 de 20/12/ 2019, a qual ratifica o pedagogo basicamente como professor, cabe a formação em Educação Profissional, nas 400h destinadas à formação em gestão, uma porcentagem dessa formação na dimensão da Educação Profissional ou no Ensino Médio Técnico Profissional, promovendo um panorama desta modalidade com vistas a contextualizar para esse futuro gestor, quem é e o que faz uma instituição de Educação Profissional, evitando dessa forma, o real e impactante conflito entre os cursos de formação e os espaços reais de trabalho.

Gadotti (2006) afirma que este entendimento da realidade na qual se constroem as práticas no campo da educação e, portanto, de pesquisa educativa, se contrapõe às perspectivas baseadas na racionalidade técnica, de formação e reconhece o caráter dialético que deve ser indicado pela educação, ou seja, a formação inicial necessita dialogar com as diversas realidades e contextos profissionais que se apresentam aos pedagogos.

A formação dos pedagogos gestores e principalmente os que trabalham na Educação Profissional, deve estar presente nos Projetos Pedagógicos de Curso e ainda deve objetivar o diálogo entre os elementos que compõem a formação inicial do pedagogo com a realidade apresentada nesta modalidade de ensino considerando sua complexidade, contextos, contradições e vocações.

Ao pesquisar a dimensão teórica da formação profissional inicial e seus fundamentos, podemos vislumbrar uma produção de novos conhecimentos sobre a ciência da educação e conseqüente qualificação do fazer pedagógico.

Franco (2008) relata que a ciência da educação e dos fazeres pedagógicos, a Pedagogia, assim como seus desdobramentos enquanto pesquisa é uma ação política e ideológica, pois implicam em questões que contribuem para a organização e compreensão destes fazeres:

A Pedagogia, para poder dar conta de seu papel social, deverá definir-se e exercer-se como ciência própria, que liberta dos grilhões de uma ciência clássica e da submissão às diretrizes epistemológicas de suas ciências auxiliares, a fim de que possa se assumir como uma ciência que não apenas pensa e teoriza questões educativas, mas que organiza ações estruturais, que produzam novas condições de exercício pedagógico, compatíveis com a expectativa emancipatória de sociedade (FRANCO, 2008, p.73).

Quando almejamos neste trabalho trazer o contexto histórico do curso de Pedagogia, e a perspectiva de trabalho com a Educação Profissional, estamos em busca de uma aproximação que se faz necessária em seus desenhos curriculares a partir de propostas de pesquisas e sua relação com os reais fazeres da profissão, ou seja, um vínculo de que a educação dialogue de fato com a prática social, na qual prevaleça uma compreensão de que, para agir competentemente é preciso se basear essencialmente nas competências desenvolvidas na formação profissional, seja esta inicial ou continuada, além das competências desenvolvidas no cotidiano do trabalho que possam ser exitosas.

Ao tratar a formação profissional dessa forma, concebemos que o sujeito constrói sua identidade profissional ao longo deste percurso. Identidade aqui tratada como um conceito e uma representação construída social e pessoalmente, podendo ser “[...] instável e provisória, objetiva e subjetiva, coletiva e individual, biográfica e conjuntural, ou seja, é um conjunto de processos que formam o modo de ser, pensar, agir dos sujeitos e dos coletivos” (DUBAR, 1997 apud FRANCO 2014, p. 37).

O que podemos compreender, portanto, é que identidade não é inata, ela é construída e pode se modificar dependendo das situações, do meio, da cultura, da vida, que se apresenta aliados ao “escopo” pessoal e ou profissional que se adquire com a experiência e competências necessárias para a resolução de uma situação.

Neste sentido, a identidade reflete inevitavelmente na atuação do sujeito de forma pessoal ou profissional e a identidade se reflete na diversidade de tempos e espaços que nos encontramos e que podem ou não causar impactos caso sejam muito divergentes.

A construção da identidade e atuação do pedagogo que se encontra na Educação Profissional, perpassa o tempo todo sobre os seus fazeres impactando diretamente tanto na profissionalidade como no profissionalismo deste profissional. Compreendemos profissionalidade e profissionalismo a partir da visão de dois teóricos que convergem com o nosso pensamento, que são Sacristán e Contreras.

Sacristán (1995) afirma que as condições psicológicas e culturais dos professores, aqui neste caso, pedagogos, estão implicitamente ligadas à profissionalidade e, portanto, tais aspectos deveriam ser considerados na formação inicial e continuada destes sujeitos além de que a formação continuada deva constar em seus desenhos curriculares, o desenvolvimento pessoal e profissional do coletivo. Já Contreras (2012) concorda com Sacristán em relação ao desenvolvimento do coletivo enquanto compromisso com a comunidade, sendo uma das dimensões da profissionalidade em conjunto com as outras duas dimensões que são a obrigação moral e a competência profissional que o autor elenca como sendo fundamentais para o exercício da profissionalidade.

Deste modo, este trabalho nasce a partir de uma premissa freiriana de que 'a prática de pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo' (FREIRE, 1974, p, 24). Ao tratar o assunto como foco de trabalho, pretendemos trazer para este, uma reflexão crítica sobre a formação inicial do pedagogo e sua relação com o seu fazer em uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica – EPT, seus contextos e fazeres, algo que não se bastaria em um processo comparativo, o que nos remete a este enfoque qualitativo e multirreferenciado por teóricos e documentos o que nos propicia uma diversidade dos elementos para uma análise documental enquanto metodologia. Indica também o valor que atribuímos ao cotidiano escolar como espaço no qual os pedagogos constroem sua profissionalidade, enfrentam seus conflitos e contradições, desenvolvem conhecimentos dos quais se apropriaram em sua formação inicial o que auxilia na construção de sua identidade e atuação profissional.

A importância do estudo do cotidiano escolar se coloca aí: no dia a dia da escola é o movimento de concretização de uma série de pressupostos subjacentes à prática pedagógica, ao mesmo tempo que é o momento e o lugar da experiência e da socialização que envolve professores e alunos, diretor e professores, diretor e alunos, e assim por diante. Conhecer a realidade concreta desses encontros desvenda, de alguma forma, a função de socialização não manifesta da escola, e ao mesmo tempo em que indica alternativas para que esta função seja concretizada da maneira o mais dialética possível (ANDRÉ, 2001, p.40).

Se faz urgente e necessário reiterar que os cursos de Pedagogia apontem para a Educação Profissional e Tecnológica - EPT em seus desenhos de curso de modo a eliminar os impactos e conflitos causados quando um pedagogo entra na Educação Profissional para exercer seu trabalho, uma vez que conforme demonstramos, dos 231 cursos de Pedagogia existentes esse pedagogo pouco viu ou nada viu em sua formação inicial sobre os contextos e as realidades dessa modalidade apresentadas.

Ao pesquisarmos sobre a atuação dos pedagogos nestas instituições, são escassas as referências, porém as que encontramos apontam a atuação do pedagogo como “suporte pedagógico, nos diversos cursos ofertados pela instituição”. Dentre esse “suporte pedagógico”, encontra-se o papel de acompanhamento e incentivo aos estudantes adultos a não desistirem de seus cursos para poder trabalhar ou cuidar de seus filhos, evitando dessa maneira, a evasão, a qual via relatórios de Gestão que são enviados ao Tribunal de Contas da União – TCU é altíssima a evasão na Educação Profissional.

Silva, Costa e Souza (2016) em entrevista realizada com uma pedagoga de uma das unidades do SENAC, apontam que o pedagogo deve na Educação Profissional, a partir da sua própria prática,

[...] iniciar um processo de reflexão acerca da construção de estratégias que possibilitam a realização de metas no desenvolvimento de uma sociedade cada vez mais humana, que reconheça sempre mais o valor dos pedagogos e, assim, não se sintam desvalorizados em seu campo de trabalho. O pedagogo deve ser um profissional que faça a diferença em seu espaço de trabalho, sendo capaz de solucionar problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe, ter sempre criatividade ser flexível e estar sempre atento a transformações sociais e acompanhar a modernização tecnológica” (SILVA; COSTA; SOUZA, 2016, p.5).

Os autores relataram que para a coordenadora desta instituição, um dos grandes desafios ou se não o maior deles se encontra no déficit em sua formação inicial em relação à Educação Profissional. Ela relata que o desempenho de um pedagogo na Educação Profissional pode ser semelhante a um coordenador pedagógico de uma escola regular, porém com o foco diferente, pois na Educação Profissional, o estudante tem o foco da formação é o conhecimento voltado para o trabalho e em uma escola regular, o foco é somente o conhecimento. Para a entrevistada, o diálogo entre pedagogo e professores é essencial para o bom desempenho dos estudantes e combate à evasão. Cabe apontar que essa é uma das pedagogas que trabalha nesta instituição e em uma das unidades. Sabe-se por

exemplo que o SENAC possui pedagogos que possuem diversas atuações, como Técnicas Educacionais que são responsáveis pelos cursos, há pedagogos nos Desenhos Curriculares elaborando os documentos pedagógicos, Supervisoras Educacionais em suas unidades de modo que estas estão responsáveis pelas reuniões pedagógicas entre técnicos e docentes, reuniões com pais de estudantes e empresas, encontros pedagógicos e demais atuações no campo da gestão.

Ressalta-se aqui que há documentos específicos sobre a atuação destes profissionais em diversas frentes, tanto nas unidades educacionais quanto nas gerências de Desenvolvimento, nas Diretorias Regionais (DRs) ou no próprio Departamento Nacional quando da elaboração das políticas institucionais de ensino.

Quanto à atuação do pedagogo no SENAI, no descritivo da vaga para contratação de pedagogos, percebemos uma prática semelhante de atuação deste com o SENAC entre as quais podem ser elencadas: a supervisão pedagógica, programação e planejamento dos cursos profissionais, o acompanhamento didático-pedagógico do docente, o treinamento com os docentes, aplicação de avaliação de docentes, apoiar e orientar os alunos e os docentes, acompanhamento da elaboração dos planos de curso e acompanhamento do rendimento escolar dos alunos.

Ao tratarmos a atuação do pedagogo na esfera privada, notamos que em ambas as instituições, tanto sua identidade quanto sua atuação estão com enfoque para os processos que envolvem a gestão escolar: coordenação e supervisão pedagógica, elaboração de documentos pedagógicos institucionais, treinamento e formação de docentes, acompanhamento de rendimento dos alunos, fazendo com que esses profissionais podem ou não utilizar seus conhecimentos adquiridos em sua formação inicial em docência, mas pelo material pesquisado, observamos que a maior parte de seu fazer reside nos elementos de gestão. No caso do SENAC por exemplo, o pedagogo pode assumir diversos cargos, sendo em sua maioria de gestão, não sendo necessariamente vinculado aos estudantes e nem sempre com os professores e não há o cargo específico de pedagogo como há no SENAI e no IFSP. Já no SENAI, verificamos que há uma interface maior entre a formação docente e gestora do pedagogo pois em seu fazer, ele inclusive pode entrar em sala de aula e aplicar a avaliação dos professores, elaborar o planejamento de ensino e de aula em conjunto com os professores, alinhando dessa maneira sua formação teórico-prática aos seus fazeres em gestão.

5 O PEDAGOGO NO IFSP CÂMPUS SÃO PAULO

Tratar a identidade e atuação do pedagogo no Câmpus São Paulo é algo extremamente complexo, pois requer o desenvolvimento de um “olhar sensível e apurado” para esse profissional na constituição do próprio Câmpus como um todo, dado que estamos falando aqui não somente de um dos 34 *campi* do IFSP, mas sim do primeiro Câmpus a ser fundado em 1909 por Nilo Peçanha.

Segundo a Diretoria de Ensino do Câmpus São Paulo - DEN (2022)¹, o Câmpus São Paulo, tem sua origem na Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo – EAA - SP. Nilo Procópio Peçanha, Presidente da República, assinou o Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, instituindo a criação das escolas federais de ensino profissional no Brasil.

A EAA-SP iniciou suas atividades em fevereiro de 1910, em um galpão instalado na Av. Tiradentes, nº 15, no Bairro da Luz, região central da capital paulista até meados de 1920 com a oferta dos seguintes cursos: tornearia, mecânica e eletricidade, oficinas de carpintaria e marcenaria para as artes decorativas, subdivididas em: Madeira (vime, entalhação); Metal (latoaria, serralheria, fundição); Modelação (gesso, estucagem, cerâmica, cimento) e pintura decorativa.

O público-alvo da EAA- SP eram no máximo 100 (cem) alunos entre 10 e 12 anos de idade, em acordo com os objetivos de criação das escolas conforme apontado no capítulo 2 da presente tese que eram principalmente de ensinar um ofício no combate à marginalização, uma vez que os jovens não ficariam ociosos nas ruas à mercê desta. Abaixo, temos uma imagem da EEA – SP.

¹ Texto extraído dos Projetos Pedagógicos de Curso – PPCs elaborados pela Diretoria de Ensino- DEN para tramitação dos documentos junto às instâncias reguladoras para análise, parecer e emissão de Resolução do curso pelo Conselho Superior - CONSUP do IFSP para início no câmpus.

Figura 2 – Fachada da Av. Tiradentes – 1910/1920



Fonte: Centro de Memórias IFSP

Após, 1920, A EAA-SP se estabeleceu na Av. Brigadeiro Luiz Antônio por um curto período e posteriormente sua sede é transferida para um prédio próprio, na rua Marcondes Salgado Filho, nº 234, no Bairro de Santa Cecília, nos arredores do centro da cidade de São Paulo. Tal mudança ocorreu em virtude do aumento do número de interessados em seus cursos e pela facilidade dos múltiplos acessos entre as zonas urbana e rural, facilitado pela malha ferroviária paulista que vinha se ampliando.

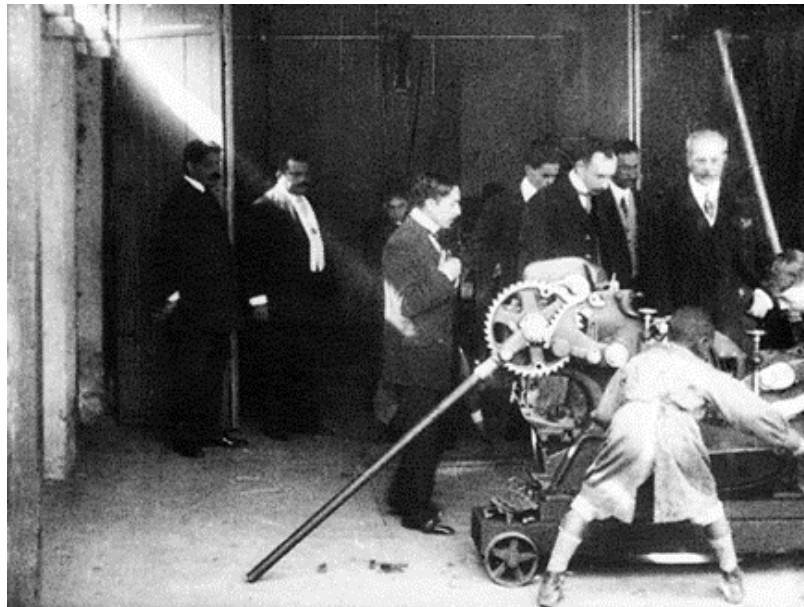
Figura 3 – Fachada da Rua Marcondes Salgado Filho



Fonte: Centro de Memórias IFSP

Luciano (2022) destaca que em 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública foi criado e as EAA que antes eram supervisionadas pelo Ministério da Agricultura, passariam a ser supervisionadas por meio da Inspeção do Ensino Profissional Técnico do novo Ministério. Em 1934, a Inspeção foi transformada em Superintendência do Ensino Profissional e se tornou um “período de grande expansão do ensino industrial, impulsionada por uma política de criação de novas escolas industriais e introdução de novas especializações nas escolas existentes”. (SETEC/MEC, 2013, p.4). A figura abaixo ilustra uma oficina de aula durante a visita do Ministro da Educação Francisco Campos na escola de São Paulo.

Figura 4 – Oficina de Aula - Visita do Ministro



Fonte: Centro de Memórias IFSP

Em 1942, a escola de São Paulo passa a se chamar Escola Industrial de São Paulo e até o final da década de 1950, elas tinham como o objetivo, formar profissionais para alcance das metas do desenvolvimento do país sendo passadas a autarquias em 1959 e com isso, a Escola Industrial de São Paulo passou a se chamar Escola Técnica de São Paulo. A palavra “Federal” foi acrescentada em sua nomenclatura pela Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965.

Figura 5 – Placa de inauguração com o logo “Federal”



Fonte: Centro de Memórias IFSP

A grande procura pelos cursos da instituição e o processo rigoroso na seleção de seus alunos, fez com que o diretor à época procurasse um novo terreno para que pudesse iniciar a expansão da nova estrutura física e pedagógica. O terreno de 50.000m² foi cedido pela prefeitura de São Paulo por um período de 70 anos e renovado por mais 70 e em meio a construção com 35.000m² construídos, o diretor apressou a mudança para o novo endereço na Rua Pedro Vicente, 625 no bairro do Canindé na zona norte da cidade de São Paulo estrutura que atualmente se encontra não somente o Câmpus São Paulo como também a Reitoria. (LUCIANO, 2022).

Figura 6 – Fachada da entrada – Canindé



Fonte: Centro de Memórias IFSP

A escola se tornou referência na zona norte e com isso novos cursos foram criados, assim como a procura e a Escola Técnica Federal de São Paulo – ETFSP permaneceu até 1978 quando pela lei nº 6545/78 algumas escolas técnicas foram transformadas em Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – CEFET, porém a ETFSP somente virou CEFET em 1999 a partir do Decreto de 18 de janeiro pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso. OS CEFETs tinham como objetivo, a formação de engenheiros de operações e tecnólogos e com isso, passam a ofertar cursos em diversas modalidades e níveis de ensino, da Educação de Jovens e Adultos – EJA com os cursos de qualificação profissional até os cursos de Ensino Superior com graduação e pós-graduação.

Luciano (2022) afirma que entre os anos de 1980 a 1990 a globalização, que influenciou toda a economia mundial que também atingiu o Brasil o que ocasionou um cenário de profundas e polêmicas mudanças: a intensificação da aplicação da tecnologia associada a uma nova configuração dos processos de produção e o ministério da Educação em conjunto com a Secretaria de Educação Tecnológica – SETEC instituem que os CEFETs devem organizar seus cursos em acordo com os Arranjos Produtivos Locais - APL

Como vimos, o APL é um conjunto de fatores econômicos, políticos e sociais, localizados em um mesmo território, desenvolvendo atividades econômicas correlatas e que apresentam vínculos de produção, interação, cooperação e

aprendizagem. Os arranjos geralmente incluem empresas – produtoras de bens e serviços finais, fornecedoras de equipamentos e outros insumos, prestadoras de serviços, comercializadoras, clientes, cooperativas, associações e representações, além de organizações voltadas à formação e treinamento de recursos humanos, informação, pesquisa, desenvolvimento e engenharia, promoção e financiamento (LUCIANO, 2022). E para isso, as unidades do CEFET deveriam considerar além de toda sua estrutura tecnológica, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, bem como os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada CEFET.

Figura 7 – Fachada do novo CEFET



Fonte: Centro de Memórias IFSP

Neste período, houve muitas mudanças internas no Câmpus São Paulo no que se refere à organização e gestão. Com o aumento crescente de alunos ingressos, a instituição verificou que haveria a necessidade da criação de setores e áreas para melhor administração de seus processos. Foi instituído pelo Ministério da Educação o Conselho Diretor como sendo o órgão máximo da instituição, pois entre outras funções era a instância de aprovação e emissão de Resolução para início dos cursos a serem ofertados nas unidades, mas cabe enfatizar que desde 1986,

pela primeira vez, professores, servidores administrativos e alunos participaram diretamente da escolha do diretor, mediante a realização de

eleições. Após a realização do processo eleitoral, os três candidatos mais votados, de um total de seis que concorreram, compuseram a lista tríplice encaminhada ao Ministério da Educação para a definição daquele que seria nomeado. A realização da primeira eleição para a escolha do diretor da escola constitui-se em divisor importante na história da Escola (PDI,2014-2018, p. 13).

E com o processo eleitoral, uma das questões que seriam sempre abordadas nos futuros pleitos seria a expansão das unidades começando por Cubatão, Sertãozinho, Guarulhos, Bragança, Salto, Caraguatatuba, São João da Boa Vista, São Roque e São Carlos com a intenção de levar uma escola de educação profissional de qualidade.

O Câmpus São Paulo passou a ser denominado “Unidade de Ensino Sede” e depois “Unidade de ensino São Paulo” como mostram os documentos. Cada unidade do CEFET – SP era constituído por uma Direção Geral, Diretor de Ensino, Gerente Educacional, Gerente Administrativo, Coordenadores de Áreas e por fim, coordenadores de cursos. Os únicos cargos a serem eleitos eram o Diretor do Conselho e o Diretor Geral das unidades, os demais eram profissionais indicados por estes.

Em relação à atuação do pedagogo nas unidades, é que para a constituição das unidades de ensino, o pedagogo a partir de 1999 era um profissional obrigatório, mas o que se sabe até o presente momento, pois não foram encontrados os registros formais de solicitações específicas de pedagogos ou outros profissionais da educação, é que os pedagogos assim como os professores eram contratados em regime de CLT depois de um tempo de trabalho, eram vinculados ao Regime Jurídico Único.

Figura 8 – Capa do livro de ponto de funcionários datado de 1929

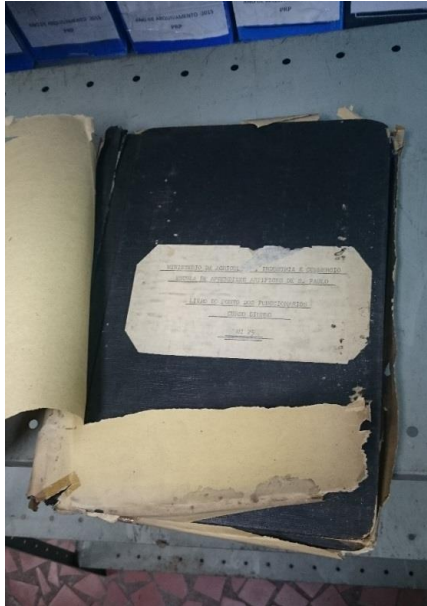
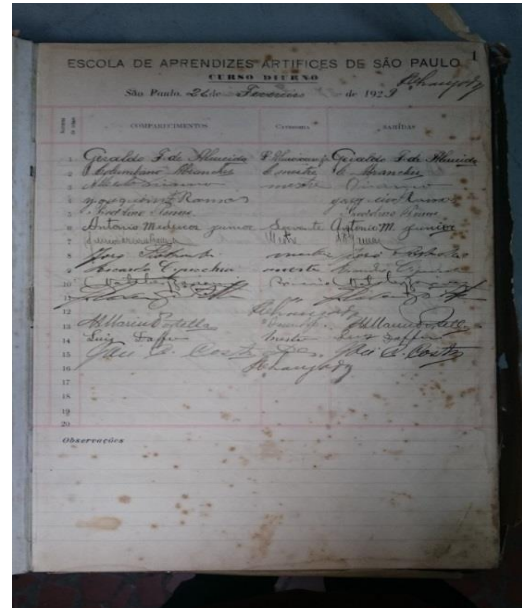


Figura 9 – Folha com assinatura dos funcionários



Fonte: Resolução 57/2017 que institui o Centro de Memórias IFSP.

Podemos perceber pelo ano da Resolução que o Centro de Memórias foi instituído em 2017, ou seja há apenas 5 anos e com uma documentação de 113 anos para cuidar, catalogar e arquivar, pois não havia até a presente data o local adequado para tal espaço, até a sua inauguração em 05 de novembro de 2019. Pode ser que futuramente, encontraremos mais dados acerca da contratação de pedagogos, mas para a presente tese, ficamos apenas com os registros “orais” de servidores que ainda se encontram no quadro pertencentes à época.

Consideramos que a Escola Técnica Federal até 1990 quando do primeiro concurso público para Pedagogo, eram profissionais formados e contratados como Técnico de Ensino e Orientação Educacional (conforme Legislação dos cursos de Pedagogia em relação às habilitações), ou seja, eram profissionais que se dedicavam à supervisão dos diários escolares, orientação aos alunos e reunião com os pais. Todos os pedagogos ficavam juntos em um setor que se chamava Coordenação de Orientação Educacional – COE que foi instituído entre os anos de 1978 a 1980.

Conforme relatamos acima, o primeiro concurso público para pedagogo se deu em 1990, ou seja, quase um século depois, e isso deixava claro qual era o papel desse profissional na instituição. Ele estava “enquadrado” praticamente como orientação e supervisão educacional, o que contribuiu muito para a formação de um clima e cultura organizacional de forma segregada, o qual havia pouco ou nenhum

“diálogo” com os professores. Não foram encontrados os editais de concurso para fins de demonstração da atribuição entre os anos 90 a 2000, porém quando a autora da presente pesquisa presta o concurso público em 2007 para ingresso, o perfil exigido era:

Implementar a execução, avaliar e coordenar a (re)construção do projeto pedagógico de escolas 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, 2007).

Neste momento, já se vislumbrava um papel a ser desempenhado nos processos de gestão quando da atribuição a coordenação e o trabalho de assessoria nas atividades de ensino, pesquisa e extensão inclusive nos processos de construção e reformulação dos Projetos Pedagógicos de Cursos – PPCs, porém ao visualizarmos tais documentos, a presença do pedagogo nem aparece quando da elaboração, quanto mais da coordenação e assessoria de tais processos. O fazer profissional ficava restrito ainda ao acompanhamento dos alunos, reuniões com pais, realização de conselhos de classe, ou seja, totalmente diferente de um pedagogo que sai da sala de aula seja na Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental e ingressa por meio de concurso público na instituição de Educação Profissional, tendo que desempenhar papéis que pouco ou nada conhecia como os conselhos de classe por exemplo, o que também era difícil a compreensão por parte dos gestores em relação às demandas, pois acreditavam que o curso de Pedagogia os preparava para tais atuações.

Tal dicotomia entre o que a atribuição do cargo trazia e a prática experienciada, fizeram com que muitas pedagogas começassem a refletir sobre a seus fazeres profissionais nesta instituição de Educação Profissional e com isso, propusessem mudanças, ou seja, estamos tratando aqui de “aprender a voar com o avião em movimento”, de se constituir como uma nova profissional com fazeres diferentes dos aprendidos na formação inicial.

Em 2008, a partir da promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro a qual instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os CEFET's passaram a ser chamados de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ocasionando novamente uma enorme mudança em sua estrutura

curricular, administrativa e de nomenclatura e uma das características essenciais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são:

[...] a ousadia e inovação necessárias a uma política e a um conceito que pretendem antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa (PACHECO, 2011, p.18).

O CEFET- SP passa a ser, portanto, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP e suas unidades passam a ser denominadas Campus.

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia parte de um acentuado anseio por equidade de oportunidades, democratização do conhecimento e pleno desenvolvimento das potencialidades do educando, com vista à transformação da realidade social. Os institutos federais nascem, portanto, com o “compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social” (PACHECO, 2010, p. 13)

Figura 10 – Nova fachada – Câmpus São Paulo



Fonte: Fábio VILLELA, 2022

Atualmente o IFSP Câmpus São Paulo conta com a seguinte estrutura em acordo com o PDI: dezesseis laboratórios de Informática, dois laboratórios de Geografia, um laboratório de Turismo, seis laboratórios de Física, treze laboratórios de Mecânica, nove laboratórios de Eletricidade, seis laboratórios de Eletrônica e Telecomunicações e dez laboratórios de Construção Civil para as atividades.

Os cursos ofertados vão desde o PROEJA, que é a Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA, quatro cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, três cursos Técnicos Concomitantes ou Subsequentes, cinco cursos superiores em Tecnologia, sete cursos de licenciatura, sendo um ofertado em EAD e sete cursos Bacharelados. Quanto aos cursos de Pós-graduação Lato Sensu, temos cinco e em Pós-Graduação Stricto Sensu, três mestrados sendo dois mestrados profissionais e um acadêmico. Somam-se a isso, mais três auditórios para 180, 130 e 80 pessoas, uma biblioteca, ambientes apropriados para a prática da educação física e desportos, um ginásio com uma pista de atletismo, um campo de futebol gramado, um campo de futebol de areia, quatro quadras poliesportivas, uma sala para condicionamento físico e dois vestiários, ou seja, além de ser o maior é o mais antigo dos *campi*, com um total de 6000 alunos em média.

Com a institucionalização dos Institutos Federais, há uma expectativa de expansão da atuação do pedagogo, propiciando a este um maior estreitamento junto aos professores e coordenadores uma vez que há ampliação e reformulação de seus cursos e outras ações que os envolviam como a organização deles para avaliações externas e programas como o Pronatec, PROEJA – FIC em parcerias com as prefeituras entre outras. Com os IFs, na nova estrutura administrativa, a tramitação de cursos para aprovação agora pelo então Conselho Superior exigia a assinatura do pedagogo para envio, possibilitando assim que este profissional ao menos visualizasse os cursos e realizasse uma Análise Técnico Pedagógica -ATP frente às questões pedagógicas para os encaminhamentos, documento este que vem sendo atualizado a cada novo documento oficial e institucional que é publicado, como Diretrizes Curriculares, Resoluções, Pareceres entre outros.

Ainda sobre constituir uma identidade e atuação no exercício da função, um dos assuntos que instigavam a presente autora se deu a partir da leitura dos Relatórios de Gestão², sobre o grande número de alunos evadidos nos cursos, principalmente nos finais de ano. Nesta época, a autora pertencia à unidade de Guarulhos e ao conversar com sua gerente, sugeriu que fosse feito um questionário para o aluno que trancava ou cancelava os cursos e nos casos de abandono (evasão), caberia às pedagogas entrar em contato com o aluno e sua família para

² Documento apresentado anualmente para o Tribunal de Contas da União – TCU com as demonstrações de orçamentos, estratégias e ações realizadas pelas unidades de modo a garantir a transparência quanto à utilização de verbas.

entender e “mapear” as possíveis causas para o abandono escolar. Este trabalho possibilitou observar e compreender alguns dos motivos pela evasão dos alunos e a partir de algumas reuniões sobre o assunto com demais pedagogas e com o grupo gestor de ensino, a presente autora foi convidada a compor a equipe da Pró-Reitoria de Ensino em 2009 sediada no Câmpus São Paulo e a partir de um olhar sistêmico junto aos demais *campi* originou-se em um projeto em 2010 intitulado: Projeto de Controle, Acompanhamento e Contenção da Evasão Escolar do IFSP, o qual tinha como objetivos

- Compreender a contenção da evasão escolar como uma política institucional necessária a melhoria da qualidade educativa.
- Estudar a evasão tendo em vista os diagnósticos resultantes como indicadores que configuram o quadro educacional do IFSP a fim de redimensionar seus espaços de aprendizagem.
- Propiciar o desenvolvimento de propostas educacionais inclusivas que atendam, com qualidade, os alunos com necessidades especiais, e todos os que compõem o conjunto plural e diverso dos estudantes.
- Controlar e acompanhar a evasão escolar a fim de efetivar um dos princípios legais e éticos da educação nacional que está voltado ao acesso e políticas de permanência do estudante na instituição educativa para que o mesmo possa concluir sua vida acadêmica (IFSP, 2010.p.04).

Tal projeto também foi tema de palestra em um Encontro de Educação Profissional realizado no Conselho Regional de Química – CRQ em 2011 com os dados de evasão apresentados. Iniciava-se aí um novo “fazer” que posteriormente se transformaria em Política Institucional a partir da Resolução CNE/CEB nº 06/2012 em seu Cap. III, Art. 39:

Na formulação e no desenvolvimento de política pública para a Educação Profissional e Tecnológica, o Ministério da Educação, em regime de colaboração com os Conselhos Nacional e Estaduais de Educação e demais órgãos dos respectivos sistemas de ensino, promoverá, periodicamente, a avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, garantida a divulgação dos resultados, com a finalidade de:

- I - promover maior articulação entre as demandas socioeconômico ambientais e a oferta de cursos, do ponto de vista qualitativo e quantitativo;
- II - promover a expansão de sua oferta, em cada eixo tecnológico;
- III - promover a melhoria da qualidade pedagógica e efetividade social, com **ênfase no acesso, na permanência e no êxito** no percurso formativo e na inserção socioprofissional (Resolução CNE/CEB nº06/2012, grifo nosso).

Ao estruturarmos esse projeto de acompanhamento de evasão, o ano de 2010 foi significativo para os pedagogos pois também foi instituída a Coordenadoria Sociopedagógica, e no caso do Câmpus São Paulo, uma Diretoria Sociopedagógica devido à quantidade de alunos que o campus possui. Esta equipe se constituiu por pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, psicólogos e assistentes sociais, profissionais estes que também estavam em busca de dar um “sentido a mais” em

seus fazeres profissionais e agora seriam todos alocados em conjunto para que suas práticas fossem integradas em prol dos alunos e dos professores, como aponta a Resolução nº 138/2014, em seu

Parágrafo único. Entende-se por equipe multiprofissional de ação interdisciplinar a integração de profissionais de áreas diversas que trabalhem, concomitantemente e simultaneamente a partir de uma articulação de seus saberes com intuito de assessorar o pleno desenvolvimento do processo educativo, orientando, acompanhando, intervindo e propondo ações que visem promover a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e a permanência dos estudantes no IFSP, nas modalidades de ensino presencial e a distância. (IFSP, 2014.p. 01)

Ressaltamos ainda que esta Diretoria foi fundamental quando da promulgação do Decreto nº 7234/2010, o qual dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil:

Art. 1º O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

Art. 2º São objetivos do PNAES:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;

II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;

III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e

IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

O Programa de Assistência Estudantil está vinculado até hoje na Diretoria Sociopedagógica do Câmpus São Paulo e vem se mostrando objeto de muitos estudos não somente enquanto política pública, mas também por pesquisadores de diversas áreas, como podemos ver em Souza e Artuso (2022),

Na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a situação não é menos preocupante. Embora os dados oficiais demonstrem que houve uma significativa redução das taxas de evasão anual entre 2017 e 2018 (23,3% para 18,6%), o Índice de Eficiência Acadêmica (IEA) ainda é inferior a 50%, o que significa que menos da metade dos ingressantes nos IFs concluem os cursos no tempo previsto (MEC, 2019). Em muitos casos, a evasão é o destino da maioria dos estudantes ingressantes. (SOUZA; ARTUSO, 2022, p. 136).

Em 2010, o Campus São Paulo realizou pela primeira vez eleições diretas para Diretor-Geral com a participação dos três segmentos: os professores, os técnicos administrativos e discentes. Se pararmos para refletir, percebemos que por ser uma instituição centenária, alguns processos e procedimentos ainda são relativamente novos, o que corrobora com a pesquisa acerca da identidade e atuação não somente do pedagogo, mas de alguns profissionais ali presentes, como

por exemplo, os servidores técnicos em assuntos educacionais que tem uma função muito semelhante, se não igual às funções dos pedagogos.

Em 2014, uma outra equipe é constituída e que também conta com a participação do pedagogo que é a constituição do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE.

O NAPNE é derivado de uma outra ação do MEC, o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais (TEC NEP) na Rede Federal de Educação Tecnológica que tinha como objetivo, “promover a escolarização, associada à profissionalização, para as pessoas com deficiências, altas habilidades e transtornos globais. Foi criado para garantir o acesso, a permanência e a saída com sucesso” (MEC, 2010).

Atualmente, o NAPNE do IFSP Câmpus São Paulo é constituído por uma equipe multiprofissional formada por: uma pedagoga, uma assistente social, duas técnicas em assuntos educacionais, uma psicóloga, duas tradutoras-intérprete de Libras, quatro docentes de diferentes áreas do conhecimento e estudantes do campus. O NAPNE, no Câmpus São Paulo, tem como objetivos:

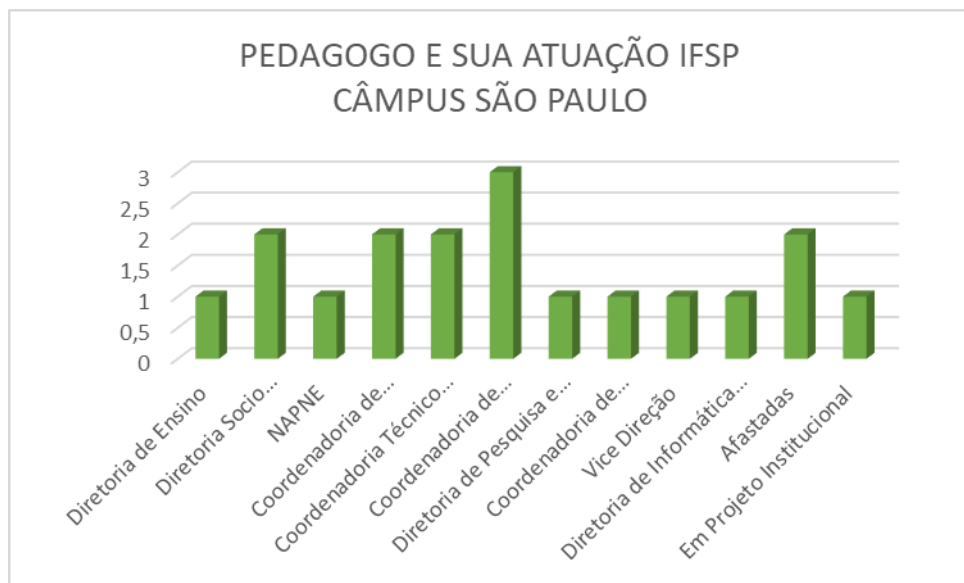
- Criar a cultura da educação para a convivência, o respeito à diversidade, a promoção da acessibilidade arquitetônica, bem como a eliminação das barreiras educacionais e atitudinais, incluindo socialmente a todos por meio da educação;
- Prestar apoio educacional aos estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e/ou com altas habilidades/superdotação do campus;
- Difundir e programar as diretrizes de inclusão dos estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e/ou com altas habilidades/superdotação no campus;
- Integrar os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar do campus para desenvolver sentimento de corresponsabilidade na construção da ação educativa de inclusão;
- Promover a prática democrática e as ações inclusivas para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e/ou com altas habilidades/superdotação como diretrizes do câmpus (IFSP, 2014).

Devido ao grande número de alunos que são público-alvo do NAPNE, a Reitoria do IFSP determinou em fevereiro de 2022 que o núcleo passasse a ser uma coordenação vinculada à Direção Geral do Campus no novo organograma institucional e a autora da presente tese assumiu essa função. Hoje o Câmpus São Paulo conta com aproximadamente 155 alunos que são atendidos pelo núcleo tendo como base os objetivos explícitos tanto na Resolução que o regulamenta como também na Lei nº 13.146/2015 principalmente no que se refere ao PEI – Projeto de Ensino Individualizado. Além dos PEIs, o NAPNE também tem como incumbência a

formação junto aos professores para melhor efetividade na participação, permanência e aprendizagem dos alunos sendo o pedagogo um elemento fundamental na composição desse grupo ao propor a articulação entre os documentos pedagógicos e a ação em sala de aula.

De acordo com o Sistema Unificado de Administração Pública – SUAP, há no Câmpus São Paulo 18 pedagogas contando com a pesquisadora. Atualmente elas se encontram alocadas da seguinte forma:

Figura 11 – Alocação das pedagogas no IFSP – Câmpus São Paulo



Fonte: Elaboração própria

Podemos perceber que das 18 pedagogas do Câmpus, 02 se encontram afastadas para incentivo à qualificação, 01 está em Projeto Institucional em outro câmpus, 01 é vice-diretora, ou seja, encontramos 03 pedagogas a menos e a vice-diretora que tem outras demandas institucionais.

Já as demais estão divididas nos demais setores do câmpus, indo desde a Diretoria de Ensino até a diretoria de informática com as atribuições respectivas dos setores, passando pelo NAPNE, coordenadoria de Educação à Distância e Coordenadoria de Extensão e Diretoria Sociopedagógica.

A Diretoria Sociopedagógica possui em seu regimento atual datado de junho de 2022, duas coordenadorias: a Coordenadoria de Assistência Estudantil – CAE e a Coordenadoria Técnico- Pedagógica – CTP e como vimos no gráfico acima, ambas possuem duas pedagogas alocadas totalizando quatro pedagogas ao todo e em

outros setores apenas uma, o que indica uma necessidade de reorganizar a alocação para equilibrar as atividades.

Notamos que os fazeres profissionais estão agora extremamente pulverizados, pois cada setor tem sua identidade e característica próprias, fazendo com que ao se realocarem, esses profissionais ficam um tempo para aprender a função e num campus com 6000 alunos, 352 professores e toda a documentação legal, pedagógica entre outras para tratar, as atividades ficam prejudicadas quanto ao tempo para sua execução. Por outro lado, conseguimos vislumbrar que a mudança de visão sobre o papel do pedagogo na instituição tem evoluído ao comparar os editais de concurso público para pedagogo de 2007 (já apresentado acima) e o do edital do início de ano.

ATRIBUIÇÕES: Realizar pesquisas de natureza técnico-pedagógica relacionadas com legislação, organização e funcionamento de sistemas de ensino, processos de aprendizagem, administração escolar, métodos e técnicas empregadas. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2022b).

Podemos compreender que a atuação do pedagogo tem evoluído no sentido agora de considerar o trabalho com a legislação educacional com as organizações curriculares e ainda aponta para métodos e técnicas pedagógicas, estreitando ainda mais o diálogo com os professores numa busca de romper com a divisão hierárquica construída culturalmente entre professores e administrativos. Particularmente em 2022, ou seja, 14 anos depois que a autora ingressou, ouviu da atual gestão que o primeiro profissional a ser considerado quando do momento de construção, reformulação ou atualização de cursos é o pedagogo enquanto em outra reunião, ouviu de um professor quando do momento de elaboração de um curso de pós-graduação, o quanto era rica a discussão sobre educação com um pedagogo. Falas como essas, que começam a ecoar mesmo depois de tanto tempo, o que conseguimos compreender em uma instituição centenária cuja figura do pedagogo é inserida no final dos anos 70 e seu primeiro concurso em 1990.

Luciano (2022) afirma que ao tentarmos entender o espaço escolar, a partir da concepção da Rede Federal, cabe uma análise de que ao longo de todo o tempo, a noção de espaço foi sendo reconstruída, tendo uma nova ressignificação, deixando de ser vista apenas em sua dimensão geométrica, para assumir também a dimensão social. O espaço em si não é neutro e está impregnado de signos,

símbolos e marcas de quem o produz, organiza e nele convive construindo dessa maneira significados afetivos e culturais.

6 PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO PARA OS PEDAGOGOS DO IFSP

A partir de todo o levantamento bibliográfico e análise documental realizadas nos capítulos anteriores, pretendemos aqui discorrer sobre o que foi possível identificar nos fazeres profissionais do pedagogo que atua na Educação Profissional especialmente no IFSP Câmpus São Paulo que é o campo de atuação da autora da presente tese.

Conforme observamos, há nos documentos oficiais que normatizam os cursos de formação inicial, uma lacuna no que se refere ao conhecimento e práticas em Educação Profissional que são desenvolvidos nos cursos de formação de pedagogos inclusive naqueles ofertados por instituições de Educação Profissional, o que corrobora com a prerrogativa de que o pedagogo que ingressa nessa modalidade de ensino e em uma instituição tão complexa em níveis de formação, que não tem claramente nem sua identidade nem sua atuação definidos, terminam sua formação profissional inicial sem ter clareza do que seja a Educação Profissional. Já em relação à formação continuada, percebemos um aumento na oferta de cursos de Pós-Graduação lato e stricto sensu principalmente de 2018 para frente, o que podemos inferir que os estudos em Educação Profissional têm tido um aumento significativo principalmente por quem atua nesta modalidade, além da busca de atingir a meta de formação proposta no Plano Nacional de Educação.

Ao observar e analisar o desenvolvimento dos capítulos anteriores, tomamos a iniciativa de sugerir para os servidores tanto técnicos administrativos quanto professores que já estão em atuação na instituição, uma proposta de formação continuada e em serviço para os profissionais da educação – num primeiro momento apenas para os pedagogos do IFSP Câmpus São Paulo que como vimos, estão alocados em setores muito diferentes, para que ao fazerem o curso, possam compartilhar seus fazeres para que os demais possam compreender o respectivo setor e aprender os papéis e fazeres pedagógicos ali desempenhados, favorecendo inclusive a mobilidade destes sujeitos entre os setores, caso queiram um dia se transferirem tanto de setor, como de câmpus, pois nos demais *campi* do IFSP, por serem menores, os pedagogos ficam todos alocados na Coordenadoria Socio pedagógica e como já relatamos anteriormente, o Câmpus São Paulo, além de ser o mais antigo é também o maior deles.

Ressalta-se, portanto, que esta proposta poderá ser ofertada como curso de extensão e os profissionais que a realizarem receberão o certificado e serão multiplicadores nos futuros cursos. A ideia é a de compor uma equipe de formação continuada e em serviço e que esta seja de fato permanente e alimentada pelos pedagogos, já que o objetivo desta tese é a ressignificação do papel e atuação do pedagogo e para tal, essa formação passará a ser mais um dos seus fazeres profissionais.

Falar de formação de professores é incessantemente falar do humano, e nessa perspectiva nos projetamos sempre em processo permanente da produção do outro em situações educativas de aproximação, mediação e transformação do conhecimento. Nessa tríade acima referenciada, se situam os sentidos da relação interativa da docência –o aprender e o ensinar gerando possibilidades da educabilidade humana (NOFFS; FELDMANN, 2013, p. 29).

Ao observar os documentos institucionais, encontramos também a Resolução nº 138/2015, “a qual aprova a Política de Formação Continuada de Professores do IFSP que constituía em um conjunto de atividades e ações voltadas para o processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional dos docentes”, e tinha como objetivos:

- Promover a valorização do profissional da educação, por meio de sua constante formação para as atividades educacionais, culturais, técnicas, científicas e extensionistas;
- Propiciar a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico;
- Realizar a formação continuada de professores, por meio de encontros e/ou reuniões pedagógicas, abordando questões ligadas a prática docente, também em busca de alternativas frente aos desafios do contexto educativo;
- Propiciar estudos de referenciais teóricos e da legislação educacional para subsidiar as ações pedagógicas;
- Contribuir com a prática docente no que tange ao processo de ensino e aprendizagem;
- Incentivar e apoiar as iniciativas de formação continuada promovidas pelos servidores;
- Promover discussões e divulgar materiais pertinentes aos temas abordados na formação continuada;
- Oferecer suporte pedagógico as demandas identificadas;
- Promover ações para o desenvolvimento e aprofundamento dos saberes docentes, em suas dimensões técnicas, científicas e pedagógicas
- Viabilizar a organização e oferta de encontros, cursos, palestras, oficinas, fóruns, congressos etc., estimulando a participação do professor em ações de formação continuada (BRASIL, 2015, p. 01)

Podemos verificar aqui duas coisas a partir deste documento: em primeiro lugar ele institui uma equipe de formação continuada, mas apenas para professores e num segundo momento ele se atenta em seu inciso VI para “incentivar e apoiar as iniciativas de formação continuada promovida pelos servidores”, ou seja, podemos

deduzir que o documento possa fazer referência a um pedagogo a proposta de formação continuada, mas ao observarmos a constituição da equipe em seu cap. III, Art. 52:

Essa equipe poderá ser constituída por professores e técnicos administrativos, com formação em nível superior, preferencialmente na área de humanas e/ou pedagógica:

I. É necessário garantir a participação de, pelo menos, um membro da Coordenadoria Sociopedagógica nessa equipe;

II. É importante que, ao menos, um professor de cada área/curso, preferencialmente licenciado, componha essa equipe. (BRASIL, 2015, p. 03)

Verificamos que não necessariamente precisa ser um pedagogo, podendo ser qualquer outro servidor técnico-administrativo que compõe a Diretoria Socio pedagógica (no caso do Câmpus São Paulo) e que tenha a formação exigida. Não estamos aqui dirimindo os conhecimentos dos demais profissionais, porém como o foco desta tese é a ressignificação do papel e da atuação do pedagogo, considera-se fundamental que tal equipe fosse presidida por um. Cabe ressaltar que o documento ainda prevê 06 horas semanais de trabalho para planejamento, reuniões, estudos em grupo para organização de suas ações, porém, no Câmpus São Paulo, temos como registro um chamamento em março de 2019 para composição da equipe, porém não foram encontrados os documentos sobre a constituição da equipe e as atividades realizadas.

Tal sugestão visa propor algumas dimensões de atuação entre os quais podemos destacar os processos pedagógicos, processos didáticos, processos relacionados às questões de ensino e aprendizagem, processos de construção e reconstrução de saberes nesta instituição que a cada dia se torna mais complexa pelo tamanho e desafios que possui e possibilitando um fazer profissional teórico-metodológico-reflexivo de maneira competente e dialogando entre as atividades de docência com as atividades de gestão dos pedagogos em sua formação inicial.

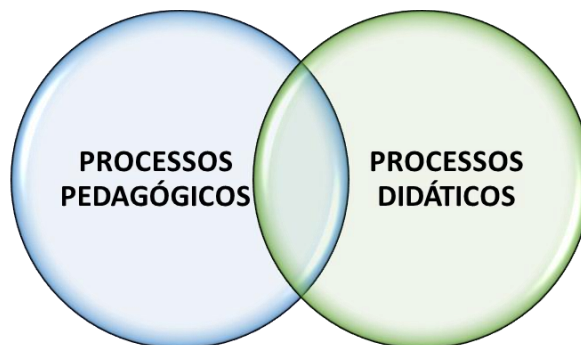
A intenção é que a partir desta formação, os indicadores, de permanência e êxito, de educação especial, de organização e integração dos desenhos curriculares, de eficiência acadêmica, já estruturados na instituição e tratados nos relatórios institucionais e nacionais, sejam convergentes com uma prática de formação profissional em serviço de seus agentes e possibilitem a construção de uma nova identidade e atuação do pedagogo no IFSP Câmpus São Paulo.

Para a sugestão da formação continuada e em serviço dos pedagogos, tomamos como base, as possibilidades de atuação que Libâneo (2006) aponta como sendo atividades de gestão.

- a. Coordenação dos procedimentos de elaboração do projeto pedagógico-curricular e de outros planos e projetos da escola, implicando diagnósticos, prospecções, perfil de aluno a ser formado, critérios de qualidade cognitiva e operativa, expectativas de formação com relação a competências cognitivas, procedimentais, éticas.
- b. Coordenação de todas as ações pedagógicas, curriculares, didáticas e organizacionais, relacionadas com o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.
- c. Assistência pedagógico-didática direta e assessoramento aos professores, por meio de observação de aulas, entrevistas, reuniões de trabalho conjunto entre os professores, atividades de pesquisa etc.
- d. Suporte nas práticas de organização e gestão, implicando exercício de liderança, criação e desenvolvimento de ambiente de trabalho cooperativo, gestão das relações interpessoais, ações de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.
- e. Criação e coordenação de estrutura de apoio direto a alunos com dificuldades transitórias nas aprendizagens de leitura, escrita e cálculo, para além do tempo letivo, e organização do atendimento a alunos com necessidades educativas especiais.
- f. Ações de integração dos alunos na vida da escola e da sala de aula, bem como trabalho com as famílias e a comunidade, requerendo-se a compreensão e análise dos aspectos socioculturais e institucionais que impregnam a escola.
- g. Acompanhamento e avaliação do desenvolvimento do projeto pedagógico-curricular e dos planos de ensino, da atuação do corpo docente, da aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2006, p. 862).

Ao observarmos e analisarmos as atividades que o autor nos aponta e as atividades realizadas pela Diretoria Sociopedagógica, decidimos sugerir a formação continuada e em serviço dos pedagogos do IFSP Câmpus São Paulo num primeiro momento (somente para pedagogos) por processos. Definimos por dois processos sendo:

Figura 12 – Sugestão de formação continuada e em serviço para os pedagogos

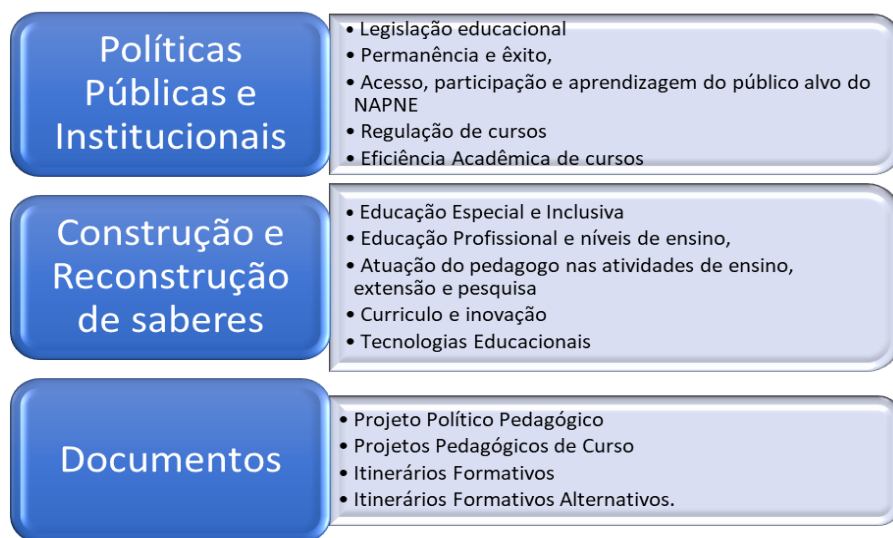


Fonte: Elaboração própria

Processos Pedagógicos: que se referem a construção de conhecimentos e práticas acerca das Políticas Públicas e Institucionais: legislação educacional, permanência e êxito, acesso, participação e aprendizagem do público alvo do NAPNE, educação especial e inclusiva, educação profissional e níveis de ensino, relatórios institucionais, órgãos internos de regulação de cursos, conhecimento da atuação do pedagogo nas atividades de extensão e pesquisa, eficiência acadêmica dos cursos, organização e inovação curricular, orientação a alunos e professores, formação de professores, planejamento de ações, orientações para elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico do Câmpus, questões administrativo-pedagógicas, tecnologias educacionais, elaboração de PPCs de curso junto aos demais agentes, itinerários formativos, itinerários formativos alternativos, horizontalidade dos projetos, possibilidades de ação entre família, escola e comunidade.

Ao categorizarmos os Processos Pedagógicos, ficaria assim:

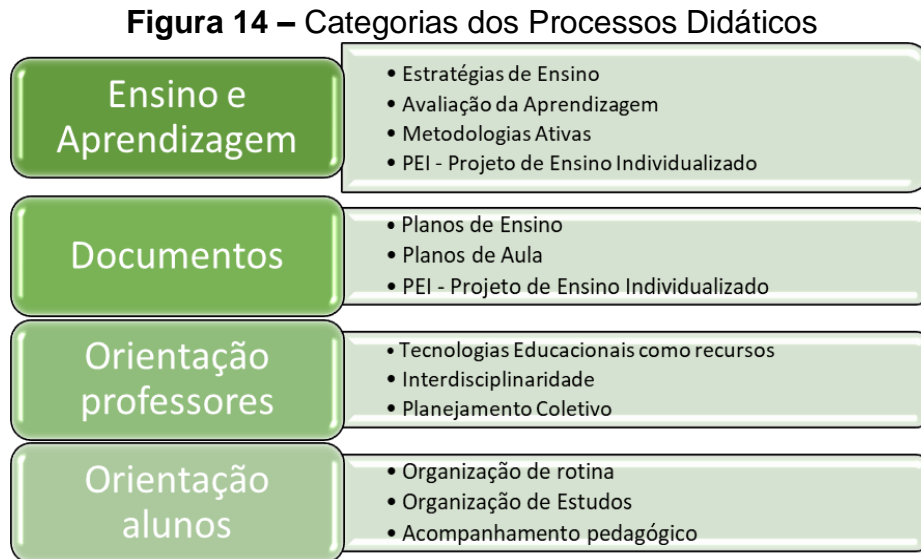
Figura 13 – Categorias dos Processos Pedagógicos



Fonte: Elaboração própria

Processos Didáticos: relacionados aos fazeres didáticos, objetivos de aprendizagem estratégias de ensino, formas de avaliação da aprendizagem, a elaboração do PEI (nos processos de inclusão), metodologias ativas, articulação entre disciplinas e cursos, tecnologias educacionais como recursos para a aprendizagem, orientação para professores na elaboração de planos de ensino e de aula, atendimento aos alunos na organização de rotina, de estudos e acompanhamento pedagógico.

Ao categorizarmos os processos didáticos, temos:



Fonte: Elaboração própria

Não se trata de desenvolver as 400h destinadas à formação em gestão escolar proposta pela Resolução CNE/CP nº 02/2019, por dois motivos, o primeiro porque os servidores já ingressaram na instituição por meio de concurso público e já são graduados e o segundo motivo devido ao fato de que as 400 horas se complementam às 3200h destinadas a formação do pedagogo conforme Nota Técnica de 06/07/2022.

Destacamos que são sugestões para início de uma formação continuada e em serviço proposta a partir da análise do levantamento bibliográfico e análise dos documentos, sem, contudo, quantificar a carga horária ou tratar especificamente os conteúdos. Notamos que para a construção da identidade e atuação do pedagogo no Câmpus São Paulo do IFSP, é necessário em um primeiro momento conhecer os fazeres de cada uma nos setores em que se encontram para posteriormente pensar na ampliação da formação a partir das sugestões aqui elencadas. É necessário garantir esse espaço e para isso, pensamos que a primeira ação a ser realizada seria a constituição por parte da equipe de formação continuada dos servidores técnico-administrativos presidida por um pedagogo e que dialogue com a equipe de formação continuada de professores (Resolução IFSP 138/2015) para que sejam elaboradas ações em conjunto com a garantia do tempo de planejamento e preparo para as ações a serem realizadas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do levantamento histórico e legal acerca da formação inicial do pedagogo, do surgimento das instituições de Educação Profissional e da atuação deste profissional nesta modalidade de ensino, verificamos que há alguns, porém, não muitos, trabalhos sobre a Educação Profissional e Tecnológica, sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo e mais escassos ainda são os trabalhos sobre a atuação do pedagogo atuantes no IFSP.

Anteriormente ao primeiro concurso público para pedagogo realizado em 1990, estes profissionais eram contratados como técnicos de ensino e orientação educacional, corroborando com a literatura que quando ingressava na instituição, este profissional não conhecia o universo da Educação Profissional e a partir disto, criou-se uma cultura institucional de que os pedagogos e técnicos em assuntos educacionais estavam “a serviço dos professores e da gestão” e embora realizassem atividades de gestão como reuniões de pais, conselhos de classe, estas não eram reconhecidas como tal e consolidou-se aí uma cisão na qual ficam os professores de um lado e os pedagogos de outro, participando basicamente da vida escolar dos alunos tendo pouca ou nenhuma proximidade com os documentos pedagógicos ou demais atividades em conjunto com os professores. Felizmente, essa cultura vem dirimindo com o tempo e os pedagogos têm participado mais efetivamente das ações principalmente depois de 2010, como apontam os documentos citados.

Os documentos legais, principalmente a Resolução CNE/CP nº 02 de 2019, versam sobre a formação do pedagogo e definem sua identidade e atuação prioritariamente como o professor que está em sala de aula, sem, contudo, abordar aspectos de gestão em suas organizações curriculares, caso o futuro pedagogo queira, ele deverá cursar mais 400h referentes aos conteúdos de formação em gestão. A nota técnica acerca da Resolução CNE/CP nº 02 de 2019 que foi publicada em julho de 2022 ratifica essas 400h apenas para o curso de licenciatura em Pedagogia (uma vez que não há mais documentos legais específicos para o curso) porém,

A tarefa pressuposta ao pedagogo, ou seja, a de ser um pesquisador crítico da práxis educativa, requer uma sofisticada formação; assim como a tarefa de formação de um professor crítico-reflexivo também exige. Mas os focos da formação são diferentes: ao pedagogo, são os processos constituintes e intervenientes na práxis educativa; ao professor, a ênfase está nos processos dialógicos e dialéticos da relação aluno e conhecimento, quer na

construção, quer na apropriação desse processo. Focos próximos e complementares diferentes e que requerem olhares, metodologias, procedimentos e preparo diferentes (FRANCO, 2008, p.124).

Esta tese teve como problema central compreender em que medida o pedagogo pode ressignificar sua identidade e sua atuação em uma instituição de Educação Profissional? Quais atividades poderá realizar, visando à melhoria e a qualidade dos processos pedagógicos?

Para responder essa questão, a partir de todo o levantamento bibliográfico e análise documental realizada, podemos considerar que este profissional que se constrói e reconstrói diariamente no exercício da profissão, deve reconhecer que sua identidade e atuação podem ser desenvolvidas essencialmente em três campos: a mediação, a assessoria e a consultoria pedagógica.

- A mediação, a partir dos momentos de partilha nos processos de elaboração e reformulação de cursos, projetos e planejamentos, momentos esses que necessitam de escuta e partilha das pessoas envolvidas.
- A assessoria pedagógica quando este profissional garante que os documentos pedagógicos sejam elaborados em suas máscaras próprias (regulamentadas pela instituição) e que todos os elementos estejam coerentes entre si, como no caso dos PPCs a formação profissional com suas respectivas demandas sociais, possibilidades de contribuição junto à comunidade articulando ensino, pesquisa e extensão com as competências a serem desenvolvidas durante o curso e coerente com o perfil egresso.
- A consultoria pedagógica se dá na medida em que este profissional se relaciona não somente com seus pares, mas principalmente estreita um diálogo maior com os professores sobre seus saberes e práticas que podem auxiliar não somente os alunos, mas também a instituição como um todo. Como exemplo, melhorar os índices de eficiência acadêmica dos cursos, nas políticas de permanência e êxito (evasão e retenção) a partir de atividades junto aos professores com estratégias de ensino, objetivos de aprendizagem e metodologias ativas. “Essa se constitui numa prática usual e com importante legitimação. Afinal são pessoas com formação qualificada e com experiência na docência e na pesquisa, o que as legitima frente aos seus pares” (CUNHA, 2014, p. 339).

Para isso, a tese busca constituir uma equipe de formação continuada e em serviço inicialmente com pedagogos e posteriormente com os professores, pois

Há que se ter claro que este “fazer” é sempre um processo coletivo de constante análise relacional entre as necessidades, conhecimentos e utopias dos sujeitos envolvidos, e a realidade do contexto social, histórico, político, econômico e ideológico no qual estão inseridos. O planejamento e a prática curriculares se fazem acontecer no espaço tempo sempre tensionado entre a realidade conjuntural do presente e o futuro que se deseja (FREITAS, 2016. p. 17).

Como resultados da tese, podemos dizer que há o interesse por parte da gestão do IFSP – Câmpus São Paulo em realizar as sugestões aqui apresentadas como um curso de formação continuada e em serviço para os pedagogos e técnicos em assuntos educacionais, além de um convite da Diretoria de Graduação da Pró-Reitoria de Ensino em participar da comissão que fará a discussão para a reformulação de cursos de Pedagogia ofertados em outros *campi* da instituição. Assim, acreditamos que é no exercício da profissão que nos construímos e reconstruímos constantemente.

Esperamos que a pesquisa tenha contribuído para um novo olhar sobre a identidade e a atuação do pedagogo na Educação Profissional em especial nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e que desperte o interesse em novas pesquisas na área.

REFERÊNCIAS

ABEH se posiciona sobre a nota técnica de esclarecimento publicada pelo CNE. Associação Brasileira de Ensino de História. 2022. Disponível em: https://www.abeh.org.br/informativo/view?TIPO=1&ID_INFORMATIVO=40#:~:text=O%20caso%20da%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE,geral%20para%20todas%20as%20licenciaturas. Acesso em: 05 ago. 2022.

ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 2. ed. Campinas-SP: Papirus, 2001.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. X Encontro Nacional. **Documento final.** Brasília, 2000.

AQUINO, André, BRESCIANI, Luis. P. Arranjos produtivos locais: uma abordagem conceitual. **FGV Organizações em contexto**, ano 1, n. 2, dez. 2005. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/OC/article/view/1257>. Acesso em: 31 maio 2022.

ARRUDA, Tathiane C. E.; CORDEIRO, Risaelma J. A. M. Articulando o saber profissional com o fazer pedagógico: uma proposta para inovar a formação do professor universitário. XI Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares: Desafio das instituições escolares na contemporaneidade: ensino, financiamento, conhecimento aplicado e formação de professores. **Anais [...]**. São Paulo: Uninove, Amazon, 2020.

BRASIL, MEC **Resolução CNE/CEB nº 06/2012.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial [da] União de 21 set. 2012. Disponível em: https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CNE_CEB-06_2012.pdf. Acesso em: 27 ago. 2022.

BRASIL, MEC. **e-MEC - Sistema de Regulação do Ensino Superior.** Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em: 05 jun. 2022.

BRASIL, MEC. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1. 12 out. 1971. p. 6.37. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e

%20Bases%20para, graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAscias. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL, MEC. **Lei nº 5540 de 29 nov. 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1. p. 10.369. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL, MEC. **Resolução CNE/CP nº 02 de 30 de agosto de 2022.** Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCFormação). Diário Oficial da União. Diário Oficial Publicada no DOU nº 166, 31.08.2022, Seção 1, Página 112. Disponível em: <<https://www.anaceu.org.br/2022/08/31/resolucao-mec-cne-cp-no-2-de-30-de-agosto-de-2022/>>. Acesso em: 01 set. 2022.

BRASIL, MEC/CNE. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939.** Dá a organização do curso de Filosofia. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm. Acesso em 02 maio 2020.

BRASIL, MEC/IFSP. **Edital nº 52, de 27 de janeiro de 2022.** Concurso público para provimento de cargos técnico-administrativos do quadro permanente de pessoal do IFSP. 2022b. Disponível em: https://concursopublico.ifsp.edu.br/sites/default/files/arquivos/edital_no_52_de_27_de_janeiro_de_2022_-_edital_no_52_de_27_de_janeiro_de_2022_-_dou_-_imprensa_nacional.pdf. Acesso em: 01 ago. 2022.

BRASIL, MEC/IFSP. **Edital nº 99/GRH/CEFET/SP, de 24 de setembro de 2007.** Concurso público de provas e títulos para o provimento de cargos de pessoal técnico-administrativo, de nível intermediário e superior, do quadro permanente do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo. Disponível em: https://jcconcursos.com.br/media/uploads/anexos/2007/cefet_edital_-_tecnico_7138.pdf. Acesso em 01 ago. 2022.

BRASIL, MEC/IFSP. **Regimento interno do IFSP Câmpus São Paulo.** Aprovado pela Resolução nº SPO.025 - CONCAM-SPO, de 12 de dezembro de 2019. Reformulado pelas Resoluções CONCAM SPO nº 006 de 11 de março de 2021 e nº 04, de 15/06/2022. Disponível em https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/DOCUMENTOS_MENU_LATERAL_FIXO/INSTITUCIONAL/DOCUMENTOS_INSTITUCIONAIS/REGIMENTOS/Regimento_Interno_SPO_APROVADO_pela_Res_CONCAM_n%C2%BA4_de_15_de_junho_de_2022_2.pdf. Acesso em: 03 ago. 2022.

BRASIL, MEC/IFSP. **Resolução 138 de 08 de dezembro de 2015**. Aprova Política de Formação Continuada de professores do Instituto Federal de São Paulo.

Disponível em:

http://srq.ifsp.edu.br/attachments/article/323/Resol_138_Aprova_Politica_de_Formacao_Continuada_de_Professores.pdf. Acesso em: 05 out. 2021.

BRASIL, MEC/IFSP. **Resolução nº 138 de 04 de novembro de 2014**. Aprova o regulamento da Coordenadoria Sociopedagógica. Disponível em:

https://ptb.ifsp.edu.br/images/sociopedagogico/Resol_138_Aprova%20Regulamento%20Sociopedaggico.pdf. Acesso em: 27 ago. 2022.

BRASIL, MEC/IFSP. **Resolução nº 57 de 04 de julho de 2017**. Aprova a proposta de construção do Centro de Memórias do IFSP. Disponível em:

https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Resolucoes/passagemantigas/Resoluo_57_2017_Aprova-Construo-do-Centro-de-Memrias-IFSP.pdf. Acesso em: 01 ago. 2022.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação Nota Técnica 2022**. Diário Oficial [da] União. 2022a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=238401-nota-de-esclarecimento-sobre-a-resolucao-cnecp-n-2-2019&category_slug=julho-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 ago. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação **Resolução CNE/CP nº 1, de 06 de abril de 2018**. Diário Oficial [da] União Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85591-rces001-18&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 mar.2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação **Resolução CNE/CP nº 2, de 02 de dezembro de 2019**. Diário Oficial [da] União. Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1,

pp. 46-49 (*) Republicada por ter saído com incorreção no DOU de 10-2-2020, Seção 1, páginas 87-90. Incorpora as correções aprovadas na Sessão Extraordinária do Conselho Pleno, realizada no dia 11- 3-2020. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação **Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015**. Diário Oficial [da] União Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 16 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Diário Oficial [da] União, publicado em 22 dez. 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/resolucao_cne_cp222dedezembrode2017.pdf. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial [da] União, n.92, seção 1, p.11- 12, 16 maio 2006.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitães dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Rio de Janeiro, 26 set. 1909. p. 6975. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em 02 maio 2020.

BRASIL. **Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942**. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Rio de Janeiro, Seção 1. 24 jan. 1942. p. 1231. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm.

Acesso em: 06 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei 4.073, de 09 de fevereiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Rio de Janeiro, Seção 1. 09 fev. 1942. p. 1997. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm. Acesso em 13 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei 4.127, de 25 de fevereiro de 1942**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Rio de Janeiro, Seção 1. 27 fev. 1942. p. 2957. Disponível em:

<https://www.ifg.edu.br/attachments/article/261/decretoescolatecnicagoiania.pdf>
Acesso em: 06 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei 8.621, de 10 de janeiro de 1946**. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Rio de Janeiro, Seção 1. 12 jan. 1946. p. 541. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8621.htm

Acesso em: 06 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008. p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 27 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 27 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Rio de Janeiro, Seção 1. 27 dez. 1961. p. 11.429. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1. 19 out. 1982. p. 19.539. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1. 09 dez. 1994. p. 18.882. Disponível em: <https://br.search.yahoo.com/search?fr=mcafee&type=E210BR1316G0&p=Lei+n%C2%BA+8.948%2C+de+8+de+dezembro+de+1994>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1. 23 dez. 1996. p. 27.833. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014 a 2024**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: MEC/Inep, 2014.

_____, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas-SP: Papyrus, 1996.

BRZEZINSKI, Iria e GARRIDO, Elsa. Trabalho docente: mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras. **Educação & Linguagem**, v. 10, p. 60-81, jan/jun 2007, Tradução. Acesso em: 02 set. 2022.

CAMARGO, Rosana e VILLELA, José E. N. *Da Escola de Aprendizizes Artífices ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo: cem anos de ensino público federal*. **Sinergia**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 45-52, jan./jun. 2010.

CASTANHO, Sérgio. Educação e trabalho no Brasil colônia. Mimeo. Trabalho apresentado na sessão “Colóquios de História da Educação” do Grupo HISTEDBR. **Anais [...]**. Unicamp, 2009.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008

CHIZZOTTI, Antonio. (2014). **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA. Rafaela A.R.. Identidade do pedagogo: formação e atuação. Educere. XII Congresso Nacional de Educação. **Anais [...]**. PUCPR, 2015

COSTA, Maria , SILVA, Suzana, SOUZA, Márcio. O papel do pedagogo na educação profissional. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2015. **Anais [...]**. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/trabalho_ev056_md1_sa2_id2098_19082016165122.pdf . Acesso em: 20 out. 2021.

DIAS. I.S. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, jan./jun. 2010

GARCIA., Adilson et.al. Educação profissional no Brasil: origem e trajetória. **Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas**. Minas Gerais, 2018

GADOTTI, Moacir. **Histórias das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ed. Ática, 2006.

FELDMANN, Marina.G. (Org) **Formação de Professores: currículo, contextos e cultura**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2018.

_____. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009

FRANCO, A. P. **A formação dos gestores escolares nos cursos de pedagogia de São Paulo**. 2014. Tese (Doutorado em Educação. Área de concentração: Didática, Teorias do Ensino e Práticas Escolares). Universidade São Paulo, São Paulo, 2014.

FRANCO, Maria Amélia S. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papirus, 2003.

FURLAN, C. M. A. **História do curso de pedagogia no Brasil: 1939-2005**. 2008. Disponível em: educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/164_885.pdf. Acesso em: 11 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREITAS, Silvana Alves. **Formação inicial de pedagogas(os) para a concepção e gestão do currículo**. 2016. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2016.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

GÓIS FILHO, J. (Org.) **O Ensino no SENAI**. Disponível em <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/servico-nacional-de-aprendizagem-industrial-senai>. Acesso em: 06 mar. 2022.

KUENZER, Acácia, Z. O trabalho e a formação do professor da educação básica no Mercosul/ Cone Sul *In: XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o Mercosul/Cone Sul*. **Anais [...]**. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 2010

LIBÂNEO, José. **Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mSLjpLJDzBytgc6t6VcsxYf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2022.

_____. **Pedagogia e pedagogos**, para quê? 12.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas? In: **Educar**, Curitiba, n. 17, Editora da UFPR, 2001.

LUCIANO, Francisco V. **A expressão do fracasso escolar no Ensino Técnico Integrado do Instituto Federal de São Paulo (IFSP): das estatísticas ao Projeto Político Pedagógico (2008-2013)**. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade de São Paulo, 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MANFREDI, Silvia, M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MARCÍLIO, Maria L. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MASETTO, Marcos T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2.ed. rev. São Paulo: Summus, 2012.

MASETTO, M. T.; GAETA, C. Os desafios para a formação de professores do ensino superior. **Revista Triângulo**, Uberaba/MG, v. 8, n. 2, 2016. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/1550>. Acesso em: 14 ago. 2022.

MICHALOVICZ, Cátia. C. CFE e as habilitações no curso de pedagogia: a divisão do trabalho na escola. In: Educere XII Congresso Nacional de Educação. **Anais [...]** Paraná, 2015, p. 13987-13999. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17457_8994.pdf. Acesso em: 25 ago. 2022.

NOFFS, Neide. A; FELDMANN, Marina G. O PIBID na PUC/SP. In: NOFFS, N. A. (Org) **A ação dos professores: da formação à atuação profissional**. Processos de

formação inicial de professores em contextos colaborativos: docência e práticas educativas desenvolvidas em escolas públicas do Estado de São Paulo – PIBID-PUC/SP. São Paulo: Artgraph, 2013. p. 15- 42.

NOVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: 2011 Disponível em: https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/67_Institutosfederais.pdf. Acesso em 22 ago. 2022.

PIMENTA, Selma G. **Pedagogia**, ciência da educação? São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor**. *In: Nuances*, v. III, set. 1997. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf. Acesso em: 26 abr. 2022.

RAMALHO, Áurea. **O papel do pedagogo na equipe multidisciplinar: o caso SENAI – Brasília**, 2018. Trabalho Final de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília, 2018

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 27ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SENAI. **Diretrizes da Educação Profissional / Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial**. Departamento Nacional – Brasília, 2010.

SOUZA, Salomão, ARTUSO, Alysson. **Abandono, evasão, permanência e êxito na educação profissional e tecnológica: considerações sobre o estado da arte de 2015 a 2019**. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/950>. Acesso em: 17 set. 2021.