



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO DAS PEDAGOGAS NO  
INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA: HISTORICIDADES,  
INSTITUCIONALIDADES E MOVIMENTOS**

Dissertação de Mestrado

**Taise Tadielo Cezar**

**Santa Maria, RS, Brasil.**

**2014**

**UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO DAS PEDAGOGAS NO INSTITUTO  
FEDERAL FARROUPILHA: HISTORICIDADES, INSTITUCIONALIDADES E  
MOVIMENTOS**

**Taise Tadielo Cezar**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração em Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: **Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Liliana Soares Ferreira**

**Santa Maria, RS, Brasil.**

**2014**

Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de Mestrado

UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO DAS PEDAGOGAS NO INSTITUTO  
FEDERAL FARROUPILHA: HISTORICIDADES, INSTITUCIONALIDADES E  
MOVIMENTOS.

Elaborado por  
Taise Tadielo Cezar

Como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA**



**Liliana Soares Ferreira, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**



**Luís Fernando Minasi, Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup> (FURG)**



**Márcia Eliane Leindcker da Paixão, Prof<sup>a</sup>, Dr<sup>a</sup> (UFSM)**

**Santa Maria, setembro de 2014.**



Com amor dedico esta dissertação à minha mãe  
Fatima e pai Elio, ao Everton companheiro de  
caminhada, ao filho ou filha que virá... criança  
abençoada que está sendo gerada em meu ventre.

## AGRADECIMENTOS

Neste momento tão importante de apresentar os agradecimentos, quero registrar que estes são realizados com grande emoção, pois partem da magia dos sentimentos. Agradeço à força divina, nomeada de Deus, à espiritualidade amiga e fraterna na qual acredito e que me ampara em todos os momentos de minha existência.

Agradeço aos primeiros trabalhadores com quem convivi, meu pai, Elio, e mãe, Fatima, também ao meu irmão, Igor, pessoas que explicam muito sobre quem sou, pois são as bases sólidas da minha história.

Por meio da Dona Elir, vó amada, agradeço a toda família paterna e materna. Esta família que me ensina muito, constituída por pessoas de força, coragem e fé.

Agradeço ao Everton Mayer, homem de amor e alegria que me fortaleceu e acalmou todos os dias neste tempo de Mestrado; pessoa que encontrei para me reencontrar e recomeçar em um novo ciclo na viagem da vida, compartilhando amorosamente as responsabilidades e os desafios na aventura de sermos pais.

Agradeço às irmãs do coração, chamada de amigas, Angelita, Raquel Walau, Simone, Rafaela, por verdadeiramente estarem sempre juntas, partilhando emoções, pensamentos, se alegrando e sofrendo com todas as situações da minha vida.

Agradeço, em especial, à Professora Liliana Ferreira, que, de certa maneira, se faz mãe de tantos filhos, mulher trabalhadora na qual me espelho, mestra que orienta muito além da produção intelectual, amiga acolhedora. Junto desta professora agradeço a todos os(as) amigos(as) Kairós, pelos tempos de estudo, debates teóricos, profissionais e pessoais, momentos de risos e tensões; fraternidade querida que não encerre neste Mestrado, se torne por muito tempo em minha vida a oportunidade de aprendizados. Deixo um abraço especial ao Gabriel, Cláudia, Maria Cecília, Mariglei, Ana Cristina, Josiane, Vanessa, Rodrigo e Claudio.

Agradeço às professoras Doris, Márcia Paixão, Ivonaldo Leite e Luis Fernando Minasi pela dedicação na leitura deste trabalho e contribuições valiosas para o enriquecimento teórico da dissertação.

Agradeço ao Instituto Federal Farroupilha, lugar de trabalho e educação, tempo oportuno de escolhas e ação. Aos colegas de trabalho pelas infinitas aprendizagens nestes sete anos.

Por fim, agradeço às mulheres de luta, pedagogas do IFFarroupilha, que carinhosa e responsabilmente tornaram possível este trabalho de Mestrado, interlocutoras amigas a quem dedico esta construção teórica, política e social.

Por fim, encerro estes agradecimentos lembrando o verso que Gonzaguinha bem cantava, *“Toda pessoa sempre é as marcas, das lições diárias de outras tantas pessoas”*.

*Tantas veces me mataron,  
tantas veces me morí,  
sin embargo estoy aquí resucitando.  
Gracias doy a la desgracia  
y a la mano con puñal,  
porque me mató tan mal,  
y seguí cantando.*

*Cantando al sol,  
como la cigarra,  
después de un año  
bajo la tierra,  
igual que sobreviviente  
que vuelve de la guerra.  
Mercedes Sosa*

## **RESUMO**

Dissertação de Mestrado em Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO DAS PEDAGOGAS NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA: HISTORICIDADES, INSTITUCIONALIDADES E MOVIMENTOS**

Autora: Taise Tadielo Cezar  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Liliana Soares Ferreira  
Data e Local da Defesa: 02 de setembro de 2014, Santa Maria.

Esta dissertação é resultado da pesquisa realizada no curso de Mestrado em Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e está ligada à Linha de Pesquisa 02 – Práticas Escolares e Políticas Públicas de Educação e ao Kairós - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Políticas Públicas e Educação. A pesquisa foi construída com base na perspectiva do materialismo histórico e dialético e objetivou analisar, dialeticamente, a partir dos discursos e do processo de implementação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, como está se constituindo a historicidade do trabalho das pedagogas, que possuem vínculo institucional como Técnicas – Administrativas em Educação nesta instituição. Participaram do estudo quinze mulheres, formadas em curso de Pedagogia em diferentes tempos e instituições, que ingressaram no Instituto Federal Farroupilha por concurso público, entre os anos de 2007 e 2013 e realizam um trabalho específico do cotidiano escolar, o qual não está diretamente ligado à aula, com estudantes. O processo de produção, análise e interpretação dos dados foi realizado a partir de pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevistas semi-estruturadas e grupo de interlocução, sendo utilizada a técnica de Análise de Conteúdo, (Bardin, 2011), para análise dos dados produzidos. O estudo primou pela interlocução teórica articulada com os discursos produzidos durante a pesquisa. Estes revelaram que a constituição do trabalho destas pedagogas deve ser compreendida na relação com a totalidade histórica e social, uma vez que estas mulheres vêm se produzindo pedagogas por meio do trabalho que realizam, na dinâmica da vida humana em sociedade.

Palavras-chave: Historicidade; Trabalho; Pedagoga; Educação Profissional.

## **ABSTRACT**

Dissertation in Education  
Graduate Program in Education  
Federal University of Santa Maria

### **A STUDY ON THE WORK OF THE FEDERAL INSTITUTE PEDAGOGUES FARROUPILHA: HISTORICITIES, INSTITUTIONALITIES AND MOVEMENTS**

**Author: Cezar Taise Tadielo**

**Advisor: Dr. Liliana Ferreira Soares**

**Date and Location of Defence: September 2, 2014, Santa Maria.**

This dissertation is the result of research conducted in the course of Master of Education, linked to the Graduate Program in Education at the Federal University of Santa Maria and is linked to the Research Line 02 - School Practice and Public Policy Education and Kairos - Group Studies and Research on Work, Education and Public Policy. The survey was constructed based on the perspective of historical and dialectical materialism and aimed to analyze dialectically from the speeches and the process of implementation of the Federal Institute of Education, Science and Technology Farrukhabad, as is currently regarded as the historicity of the work of pedagogues, having institutional bond as Technical - Administrative Education in this institution. Fifteen women participated in the study, trained in pedagogy course at different times and institutions, who entered the Federal Institute Farrukhabad by public tender, between the years 2007 and 2013 and perform a specific job everyday school, which is not directly connected to classroom with students. The production process, analysis and interpretation of the data was conducted from literature search, document analysis, semi-structured interviews and group dialogue, the technique of content analysis (Bardin, 2011) being used for the analysis of the data produced . The study excelled for articulated theoretical dialogue with the discourses produced during the search. These revealed that the formation of these pedagogues work must be understood in relation to social and historical totality, since these women come to producing pedagogues through the work they do, the dynamics of human social life.

**Keywords:** Historicity; Work; Pedagogue; Professional Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Representação Cartográfica da localização dos <i>Campi</i> do IF Farroupilha no Rio Grande do Sul.....	29
Figura 02: Panorama quantitativo dos Recursos Humanos efetivos no IF Farroupilha.....	37
Figura 03: Categorias de Estudo.....	40
Figura 04: Desenho da Pesquisa 1 - Processo de produção dos .....	55
Figura 05: Desenho da Pesquisa 2 - Produção e análise dos dados.....	56
Figura 06: Cronologia das mudanças institucionais da Educação Profissional no Brasil.....	106
Figura 07: Período de ingresso dos pedagogos IF Farroupilha.....	112
Figura 08: Representação das experiências de trabalho antes do ingresso no IFFarroupilha.....	118
Figura 09: Cronologia do ano de formação das pedagogas do IFFarroupilha.....	123
Figura 10: Quantitativo de pedagogos concluintes do curso de Pedagogia antes e depois de 2006.....	124
Figura 11: Distribuição das pedagogas conforme o organograma institucional.....	138

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Sistematização cronológica da constituição dos cursos de Pedagogia.....	93
Tabela 2 - Discursos representativos sobre o ingresso no IFFarroupilha.....	115
Tabela 3 - Discursos representativos sobre ingresso no Curso de Pedagogia.....	127
Tabela 4 - Representativo descritivo referente às atividades realizadas no cotidiano de trabalho.....	146

## LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A .....	164
Apêndice B .....	165
Apêndice C .....	166
Apêndice D .....	170
Apêndice E .....	172
Apêndice F .....	173

## LISTA DE SIGLAS

IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IF Farroupilha - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
Farroupilha

TAEs – Técnicos Administrativos em Educação

UFMS – Universidade Federal de Santa Maria

EAFSVS - Escola Agrotécnica Federal de São Vicente do Sul

EAGA - Escola Agrotécnica Federal de Alegrete

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CEFET SVS - Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

MEC - Ministério da Educação

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>16</b>
<b>1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: UM MOVIMENTO QUE SE INICIA.....</b>	<b>20</b>
<b>2 TRAJETÓRIA DA PESQUISA: ORIENTAÇÃO E ANCORADOURO TEÓRICO E METODOLÓGICO.....</b>	<b>27</b>
<b>2.1 Problematização e Sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>27</b>
<b>2.2 Fundamentação teórica e metodológica.....</b>	<b>38</b>
<b>2.3 O processo de produção e análise dos dados.....</b>	<b>54</b>
2.3.1 Sobre a pré-análise - pesquisa documental.....	58
2.3.2 Entrevistas.....	61
2.3.3 Técnica de análise dos dados: Análise de Conteúdo sob o amparo da dialética.....	65
2.3.4 Grupo de Interlocução.....	69
<b>3 PEDAGOGIA, TRABALHO E INSTITUTOS FEDERAIS: RELAÇÕES CONTROVERSAS NA CONSTITUIÇÃO DE PEDAGOGOS(AS).....</b>	<b>74</b>
<b>3.1 Uma análise sobre a Pedagogia.....</b>	<b>75</b>
<b>3.2 O(A) Pedagogo(a) e seu trabalho: Um(a) trabalhador(a) na constituição de uma historicidade com uma práxis específica .....</b>	<b>89</b>
<b>3.3 A relação entre educação e trabalho: um contexto de contradições e a aproximação com a Educação Profissional.....</b>	<b>98</b>
<b>3.4 A atualidade das políticas públicas de Educação Profissional: sob uma nova institucionalidade.....</b>	<b>104</b>
<b>4 A REALIDADE ESTUDADA: MOVIMENTOS, INSTITUCIONALIDADE E HISTORICIDADE.....</b>	<b>111</b>
<b>4.1 Sobre o ingresso das pedagogas no IFFarroupilha.....</b>	<b>112</b>
<b>4.2 Experiências de trabalho antes do ingresso no IFFarroupilha.....</b>	<b>117</b>
<b>4.3 Sobre o processo formativo no curso de Pedagogia.....</b>	<b>122</b>

<b>4.4 Contexto de trabalho das pedagogas no IFFarroupilha.....</b>	<b>131</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>155</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>164</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>150</b>

## APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

*“A primeira parte já é em si não um trabalho feito mas um trabalho se fazendo [...] Construir catedrais ou compor sinfonias não é pensar. A sinfonia, se existe sinfonia, deve o leitor criá-la em seus próprios ouvidos.” (CASTORIADIS, p. 12,1982)*

A presente dissertação completou um ciclo e, a partir deste momento, se inicia um outro tempo, um novo processo, no qual se tem da consciência da produção da historicidade da própria pesquisa. Isto porque, nos últimos tempos que compreendem a realização do estudo, pode-se afirmar que se conheceu um mundo, talvez mais concreto, no qual muitas relações foram se produzindo. Isto porque os diálogos entre pessoas com as quais foi possível um convívio durante os dois anos do Curso de Mestrado se fizeram fundamentais no processo de articular ideias, conhecimentos e saberes. Dessa maneira, o trabalho de pesquisa vai se fazendo, ciclo a ciclo, considerando as etapas de construção de seu projeto inicial, os inumeros rabiscos, páginas sempre reescritas depois de tantas leituras e interlocuções feitas, o estudo se constituiu. Tornando-se dissertação, este trabalho se materializa, porém continua frutificando, se fazendo, na esperança de provocar outras reflexões, discordâncias, concordâncias em de cada leitura, em cada discurso pronunciado.

A partir da elaboração do projeto de estudo, tinha-se a preocupação com o percurso que seria realizado, bem como com os resultados que se teria. Assim, zelou-se pela legitimidade de suas intencionalidades e na maneira como se constituiriam compreensões/constatações a partir do estudo, implicadas em processos de mudanças e transformação da realidade. É fundamental reconhecer a realidade como uma construção histórica, que apresenta questões vitais a serem estudadas, considerando a educação e o trabalho como processos constituintes dos seres humanos. Nesse sentido, é premente pensar a atualidade da educação como um fenômeno real na sociedade, a qual historicamente se constituiu nas relações sociais e de produção, sob aspectos culturais, políticos e econômicos. Desta maneira, não está constituída somente pela individualidade dos sujeitos.

Nessa perspectiva, inicia-se este estudo tendo como referência Marx (2012), um autor do século XIX (1818 - 1883), que ganha maiores proporções

teóricas no século XX e desenvolveu uma base teórica no âmbito da economia política, ao realizar importante crítica à economia clássica, desvendando a lei econômica da sociedade moderna, denunciando as perversidades e contradições do capitalismo, como a divisão social do trabalho, a luta de classes, a produção capitalista, a propriedade privada, entre outros. Na constituição de uma perspectiva teórica sobre a materialidade histórica da sociedade, Marx analisou as formas econômicas e o trabalho humano, argumentando que a estrutura econômica da sociedade é constituída pela totalidade de relações sociais e produção: “O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual” (MARX, 2008, p. 47). No entanto, o trabalho como atividade produtora da existência humana, a vida, vai assumindo outras características para a sociedade no plano histórico. O ser humano, como sujeito trabalhador, é impactado na medida em que o sistema sócio-econômico evolui. Desprovido de seus meios de produção, o ser humano passa a vender a sua força de trabalho ao capitalista e/ou proprietário dos meios de produção. Assim, esta atividade humana é subsumida à mercadorização.

Neste contexto, decorrente de profundos processos de mudanças políticas, é mister reconhecer que este percurso histórico se reflete na realidade social, a qual é constituída por diversos dilemas, problemáticas, que influenciam as relações sociais, econômicas e culturais. A educação também faz parte deste movimento. E não se pode negar que, na referida história, os intensos movimentos do capital são determinantes para a organização e produção da sociedade, em que os lucros acabam definindo as condições básicas na vida dos seres humanos (WOOD, 2001).

Partindo de uma compreensão do tipo de sociedade em que se vive, de como se processam as relações a partir do trabalho, torna-se extremamente importante pensar sobre questões da escola, e, em especial, no estudo que ora se propõe, pensar sobre os trabalhadores que fazem dela um espaço e tempo de educação e produção de conhecimentos. Para tanto, não se pode deixar de lembrar que existem condições históricas e sociais que revelam diversos interesses em torno da educação na sociedade. Assim, é possível perceber que, dia após dia, no Brasil, foram sendo estruturadas e reestruturadas

políticas para a educação do povo, em uma trajetória de descontinuidades, descompassos, ilegitimidade e segmentação.

A reflexão sobre este percurso e a história da trajetória de minha vida impulsionam a construção do presente estudo, que tem como eixo temático central **“A historicidade do trabalho de Pedagogas”**<sup>1</sup>, tendo como tempo e espaço para análise o processo de implantação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFarroupilha)<sup>2</sup>, localizado no Rio Grande do Sul. Como referência básica para o estudo, tal pesquisa está orientada pela abordagem teórica e metodológica do materialismo-histórico e dialético<sup>3</sup>, uma vez que esta perspectiva permite uma análise mais crítica da realidade social na compreensão desta como uma totalidade e com uma historicidade.

Sob o amparo da perspectiva da dialética, será apresentada nos próximos textos a justificativa que emerge da própria historicidade como pedagoga e descrição do contexto em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos. Vale ressaltar que estes dois elementos já revelam aspectos muito importantes para o estudo e estão imbricados no processo pensado para o percurso realizado nesta pesquisa, considerando a produção, análise e interpretação dos dados, a partir da interlocução teórica com autores que abordam categorias valorosas para esta pesquisa: Historicidade, Trabalho de Pedagogo, Curso de Pedagogia, Pedagogia, Políticas Públicas de Educação Profissional e Tecnológica (articulada a esta categoria, especificamente, será abordada a questão dos Institutos Federais, uma vez que este é um espaço de materialização destas políticas e onde se localiza o trabalho dos sujeitos deste estudo). Vale salientar que se teve uma intensa preocupação com um olhar e

---

<sup>1</sup> Considerando no quantitativo geral dos sujeitos da pesquisa, no princípio do estudo existia um homem e dezoito mulheres, contudo participaram deste trabalho quinze mulheres, pois devido às contingências pessoais destes trabalhadores neste período aconteceu uma transferência de instituição deste homem, uma pedagoga solicitou a aposentadoria, uma pedagoga não participou da entrevista. Desta maneira no decorrer do texto da dissertação, será reportado portanto “às pedagogas”, referenciando unicamente o gênero feminino.

<sup>2</sup> Consultar lista (Todas as siglas presentes neste trabalho estão identificadas na Lista de Siglas, página 03)

<sup>3</sup> Campo teórico que constitui a crítica da economia política, a qual reconhece a especificidade histórica e sistêmica do capitalismo, a força e as relações de produção, as relações sociais. Karl Marx(1818 - 1883) foi o precursor do materialismo histórico e sua crítica mostrou, dentre tantas questões, o propósito de revelar o aspecto político da economia, obscurecida pelos economistas políticos clássicos. Sua intenção original é oferecer fundamentação teórica para realizar uma interpretação do mundo a fim de que seja possível mudá-lo, transformá-lo. (WOOD, 2011)

uma escuta atenta para os movimentos e fatos inesperados no trajeto do estudo, circunstâncias que revelam pistas, os movimentos, as contradições na constituição das historicidades do trabalho dos sujeitos pedagogos, que fazem parte da categoria de trabalhadores que são Técnicos - Administrativos em Educação.

Dessa maneira, esta dissertação está estruturada em quatro capítulos, constituindo inicialmente a contextualização da pesquisa, em que é apresentada a justificativa. Em seguida, tem-se o capítulo que consiste na trajetória da pesquisa, em que é abordado o aporte teórico e metodológico do estudo, com problematização e caracterização dos sujeitos participantes e do processo de produção e análise dos dados. O terceiro capítulo trata de uma revisão bibliográfica sobre a relação entre Pedagogia, Trabalho e Institutos Federais na constituição de pedagogos(as). No quarto capítulo, é apresentada a análise mais ampla sobre a realidade estudada e por fim constas as considerações finais.

# 1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: UM MOVIMENTO QUE SE INICIA

*Não há estrada real para ciência, e só têm probabilidade de chegar a seus cimos luminosos aqueles que enfrentam a canseira para galgá-los por veredas abruptas.*  
(MARX, 2012, p.31)<sup>4</sup>

Reconhecendo o tempo de existência da instituição de educação em que se propõe o presente estudo e os processos históricos, políticos e pedagógicos pelos quais esta se constitui e promove, são diversos os fatos e movimentos aos quais se poderia dedicar uma investigação. Apresenta-se uma analogia com a lenda grega presente em um texto de Konder (2009[a]), no qual reflete sobre o enigma da Esfinge, em que Édipo para entrar nas portas do território de Tebas, é ameaçado de ser devorado pela esfinge, se ele não responder à adivinhação: “qual é o animal que de manhã tem quatro pernas, durante o dia tem duas e ao anoitecer tem três?” (KONDER, 2009[a]). Conta esta história que Édipo soluciona o enigma, respondendo à questão posta, que o animal se tratava do próprio ser humano, “que engatinha na primeira infância, anda sobre os dois pés na fase adulta e se apóia em uma bengala quando envelhece” (KONDER, 2009[a]). Com esta história, procura-se representar a impressão que se tem de que a realidade vivida impõe a necessidade de responder a dilemas da sociedade moderna a todo o momento, como se esta fosse a própria esfinge com sua ameaça: “decifra-me ou te devoro!” (KONDER, 2009[a]). Tais dilemas encontram-se presentes, imbricados no trabalho como pedagoga no IFFarroupilha, objeto de estudo neste trabalho.

Como bem retrata Saviani (2011, p.04), “trata-se, antes, da própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro”. Este trecho é provocante para pensar que a realidade é produção histórica dos sujeitos da sociedade, a construção de um determinado conhecimento implica a justa relação, a articulação do singular, do específico, da parte com o todo, com o universal. Com essa percepção, é possível afirmar que este trabalho acadêmico está imbricado, também, na própria experiência de vida, a qual impulsiona a

---

<sup>4</sup> MARX, Karl, 1818 -1883. **O Capital**: crítica da economia política: livro I / K ARL Marx; tradução de Reginaldo Sant’Anna. – 30ªed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. 2v.

necessidade de compreender a atualidade do trabalho dos pedagogos da instituição na qual estou inserida.

Consequentemente, é oportuno contextualizar a trajetória de minha vida até o momento de escrita deste projeto de Dissertação no Mestrado em Educação, na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Por meio da própria narrativa, vou revisitando lugares, momentos, vivências e aprendizagens que, aos poucos, vão significando um percurso social, que vai da minha infância à vida adulta, das minhas relações em comunidade até as acadêmicas e profissionais. Tudo isso está implícito no movimento de escolha do tema de pesquisa e na maneira como vou constituindo este estudo.

Mills (1975), na obra “Imaginação Sociológica”, apresenta um artigo interessante para quem se desafia ao trabalho intelectual, à produção de uma escrita científica. Este texto, ainda que tenha sido produzido há alguns anos, reserva importante valor em seu conteúdo, especialmente para quem deseja construir um trabalho de pesquisa legítimo no Campo das Ciências Sociais. O autor, ao exemplificar sobre sua metodologia de leitura e escrita, revela que “as experiências da vida alimentam nosso trabalho intelectual.” (MILLS, 1975, p.216)

Com esta percepção, é possível considerar que minhas memórias mescladas às leituras realizadas, que tratam dos sentidos da educação na sociedade capitalista atual, provocam uma tensa e intensa reflexão, possibilitando pensar sobre um percurso de investigação e estudo no sentido de compreender, interpretar a realidade, a fim de criar possibilidades teóricas e práticas para contribuir política e teoricamente com a comunidade na qual estou inserida, com a educação e assim com a sociedade. É possível que a maior contribuição do presente estudo seja fomentar a construção de uma práxis pedagógica mais concreta, a partir de um processo crítico descritivo que contemple a revelação do que é aparente nas relações, nos movimentos, nas contradições, na maneira como se constitui a historicidade do trabalho de pedagogas.

Nasci na cidade de Jaguari e cresci na cidade vizinha, São Vicente de Sul, lugar este onde tenho as minhas raízes, pois lá se encontra a minha família, o lugar de minhas escolas, e de meu trabalho. Sempre estudei em

escola pública, até concluir o Ensino Médio e cursar Ensino Técnico em Informática na Escola Agrotécnica Federal de São Vicente do Sul – EAFSVS. Penso que fui e sempre serei uma estudante, pois esta palavra particularmente significa *busca intensa*, descoberta, tropeços, dificuldades, sucesso, superação, afetos, dedicação, relações.

A trajetória acadêmica iniciou na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI – Campus de Santiago, no curso de Pedagogia, habilitação em Docência na Educação Infantil, Formação Pedagógica do Profissional docente e Gestão Educacional, no período de 2003 a 2006. Este foi um tempo essencial, pois marcou o início da formação profissional, um espaço em que conheci pessoas muito diferentes e me deparei com o mundo acadêmico.

Tive, nesta mesma época, as primeiras experiências profissionais por meio de um estágio remunerado na Secretaria Municipal de Educação de São Vicente do Sul, prestando assessoria técnica e pedagógica em laboratórios de Informática em duas escolas urbanas e uma rural. Penso que foi importante o enfrentamento dos desafios e adversidades que a vida apresentava, especialmente as dificuldades de estudar em uma universidade privada, por razões políticas e sociais que tantos outros brasileiros(as) como eu também comungam. Ao mesmo tempo, tive a possibilidade de vivenciar o trabalho na educação pública municipal desde o início de minha formação.

Em 2007, com a titulação de Graduação em Pedagogia e vários concursos públicos acontecendo, iniciei um intenso processo de estudos e preparação para as seleções, especialmente concursos públicos. É importante mencionar esta realidade, na qual, de uma maneira geral, os espaços reservados para o trabalho do(a) pedagogo(a) podem estar restritos ao trabalho como professor(a) em escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais. Este fato é problemático, pois explicita certa confusão em torno da Pedagogia, no que se refere à sua identidade epistemológica e profissional, associada comumente ao curso a formação de professores e ao trabalho do(a) pedagogo(a) como professor(a). Libâneo, neste sentido, em um artigo, abordando sobre o que é a Pedagogia, quem é o pedagogo e o que deve ser o curso de Pedagogia, argumenta que:

Certamente o campo da pedagogia e do exercício pedagógico inclui o trabalho dos professores e sua formação profissional, mas não há identidade conceitual entre pedagogia e formação de professores. Diferentemente dessa posição, este texto apresenta um ponto de vista explícito sobre a natureza e identidade da pedagogia e o trabalho dos pedagogos, tentando situar a pedagogia como um campo científico e campo profissional. (LIBÂNEO, 2011, p.64 [a])

No decorrer deste texto, o autor apresenta pontos de entendimento sobre a Pedagogia e os pedagogos. Dentre eles, cito três que julgo mais relevantes neste momento: o primeiro, que considera a Pedagogia um campo científico aos investigadores da educação e aos profissionais que realizam tarefas educativas, em que a natureza constitutiva da Pedagogia é a teoria e a prática da educação; o segundo trata de explicitar a diversidade de trabalhos pedagógicos que vão além das atividades de educação escolar e ensino, uma vez que existe uma diversidade de práticas educativas na sociedade; e, por fim, um terceiro ponto em que o autor se refere ao mundo dos saberes e aos modos de ação dos pedagogos, diferenciando em um sentido estrito os professores e os pedagogos-especialistas (LIBÂNEO, 2011).

As instituições que ofertam cursos de Pedagogia, por sua vez, contam, para a organização dos projetos pedagógicos dos mesmos, com as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia, instituídas com a promulgação da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Estas Diretrizes orientam sobre os princípios, planejamento e avaliação do Curso. Entretanto, historicamente, o Curso de Pedagogia vem sofrendo avanços e retrocessos no que se refere à compreensão sobre a constituição do curso de graduação, exercício da profissão e trabalho do(a) pedagogo(a), o que pode implicar o reconhecimento epistemológico da Pedagogia e na formulação de políticas públicas para a formação dos profissionais. Isso possibilita um espaço para problematizações acerca da multiplicidade de significados que tradicionalmente se atribui ao termo *pedagogia*, nas esferas: cultural, política, científica e epistemológica.

Partindo destas formulações prévias, encontram-se pistas para compreender as inquietações acadêmicas e profissionais que foram sendo constituídas ao longo das minhas vivências, as quais projetaram anseios que ora se fundem na construção deste estudo. Assim, a me ver como pessoa, me

reconheço no próprio trabalho, percebendo o quanto minhas escolhas e objetivos de vida estão relacionados à categoria: *trabalho de pedagoga*.

Reconheço que, nesta trajetória, em particular, acadêmica e profissional, desde que cursei a graduação em Pedagogia, meus anseios profissionais e escolhas não privilegiaram o trabalho de pedagoga como professora. Desta maneira, passei a dar maior atenção às possibilidades de trabalhar como pedagoga em outras atividades da educação. Com a sustentação teórica sobre a Pedagogia, como uma ciência da educação, e, a partir da base legal, das próprias Diretrizes sobre os cursos de formação de pedagogos(as), já mencionadas anteriormente, estas também se referem ao “exercício 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).

Vislumbrando esta possibilidade de trabalho, observando, na época, a existência de editais para concursos públicos para pedagogos, passei a me dedicar a estudos na preparação para a realização destes processos seletivos. No final do ano de 2007, fui aprovada em um concurso, a partir do qual, já no início do ano de 2008, comecei o trabalho como Pedagoga – Técnica Administrativa em Educação no Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul - CEFET SVS, fato este que marca a minha vida. Retorno a esta instituição como servidora pública, em um momento de efervescentes mudanças em seu perfil institucional, seu nome, sua identidade, causadas pelo intenso movimento de ressignificação das políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica – EPT, no Brasil, por meio da promulgação da Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, pela qual é instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, transformando os CEFETs e Escolas Federais Técnicas em IFs.

O desenvolvimento das atividades como pedagoga no IFFarroupilha, Campus de São Vicente do Sul, implicou um envolvimento com diversas demandas que dizem respeito às políticas educacionais da Rede Federal de Educação Profissional. É interessante observar aqui o fato de que era muito restrito o espaço para o trabalho de pedagogo na instituição, pois existia nessa época apenas uma pedagoga trabalhando, e na especificidade da Orientação

Educacional. O setor pedagógico ainda recebia a nomenclatura de “Setor de Supervisão Pedagógica”, sem ter nenhum profissional com formação específica para este trabalho, pois as atividades deste “setor” eram realizadas por professores(as) com formações diversas. Portanto, este momento de intensa mudança estrutural da instituição, sendo a transição de CEFET para IF, possibilitou a ampliação e no espaço institucional para o trabalho de profissionais da Pedagogia.

Nesta caminhada, tem um sentido especial a inserção nas discussões e debates relacionados ao PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, por meio da participação em eventos, seminários, e demais encontros no Estado do Rio Grande do Sul, os quais enfocavam debates sobre o assunto. Essa participação, impulsionou a busca pela formação acadêmica na Especialização em PROEJA, no IFFarroupilha, Campus de Alegrete, curso este que me possibilitou o contato com leituras sobre trabalho e educação de trabalhadores. O interesse de estudo se fortalece, também, com a inserção posterior no Grupo de Pesquisa KAIROS<sup>5</sup>, da UFSM, o qual tem como referência teórica e metodológica o materialismo histórico e a dialética, sob a orientação e coordenação geral da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Liliana Soares Ferreira. O grupo mantém três subgrupos de leitura e discussão os quais dão suporte para as pesquisas: Grupo de Estudos em PROEJA, Grupo de Estudos sobre Trabalho e Educação e Grupo de Leitura de Marx. Portanto, a partir destes lugares se ampliam os anseios e inquietações que movem desejos em realizar tal estudo.

---

<sup>5</sup> O Kairós - Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas, vem expandindo sua atuação, a cada ano. É GT-RS do HISTEDBR. A escolha do nome Kairós deve-se a dois aspectos essenciais para o Grupo: a) evidenciar os sentidos que impregnam as atividades e a convivência entre os pesquisadores; b) evidenciar o aporte teórico-metodológico com a qual se produz conhecimento, cuja base é marxista. Explicita-se. Os gregos antigos usavam duas palavras principais para tempo: a) Chronos, o tempo mensurável, utilizado, cotidianamente, para obter fins, gerando o cansaço e afastamento dos desejos. Diferentemente, b) Kairós, é o tempo da oportunidade. Literalmente, significa momento magicamente oportuno para escolher e agir. Ao se entender essa diferença de sentidos, se percebe como é difícil experimentar o kairós, que exige um modo diferenciado de estar e viver no mundo, escrevendo sua história. Esses sentidos estão relacionados às temáticas trabalhadas pelo Grupo: gestão do pedagógico, políticas públicas, trabalho, memórias, história, relações de gênero. As abordagens dessas temáticas têm uma centralidade: o trabalho, entendido como possibilidade de produzir e intervir no social; e como limitação, por ser o trabalho humano, na contemporaneidade, um dos aspectos sociais mais precarizados. Nesse viés, o Grupo visa a auxiliar na busca de renovados sentidos e dimensões de pedagógico e trabalho na escola. Esse processo, em outras palavras, significa reconstituir, com os demais professores, o lugar histórico e social, na escola, de gestores do pedagógico. Em suma, viver o kairós. (<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0327708NX4DPZ6>)

Esta contextualização toda convergiu para a construção de cada parte da problematização desta pesquisa, a qual tem como centralidade a pergunta: **A partir dos discursos e do processo de implementação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, como está se constituindo a historicidade do trabalho dos pedagogos que são Técnicos Administrativos em Educação desta instituição?**

Da mesma forma, a descrição realizada revela a história desta pessoa trabalhadora, que percorre também, pelas vias da pesquisa, a construção e compreensão da própria historicidade. Esta consciência é significada pelas evidências produzidas nos discursos dos sujeitos que participaram do estudo, uma vez que é possível, desde já, afirmar que a historicidade da pedagoga pesquisadora se funde com as demais historicidades reveladas na pesquisa, pois se reconhece nas narrativas e nos caminhos aspectos que se cruzam, nos quais se vivem experiências semelhantes no que diz respeito ao tipo de formação, à percepção dos desafios educativos e do trabalho.

Para finalizar esta justificativa e contextualização da pesquisa, somente foi possível realizar a trajetória de estudo que culmina na construção desta dissertação, a partir de um afastamento físico e até mesmo emocional das atividades até então realizadas, pois também sou uma pedagoga- TAE, nesta instituição, e foi possível afastar-se do IF Farroupilha para realizar o curso de Mestrado em Educação. Tal esforço pessoal de distanciar-me daquela realidade para poder ver o que está por trás das aparências, escutar o que está no silêncio dos sujeitos, e ler o que está subentendido nas entrelinhas dos textos exige vigilância constante neste processo dialético de construção do estudo, o qual pretendeu “a apreensão subjetiva da realidade objetiva”, assim como menciona Frigotto (2010, p. 82), no decorrer de um texto sobre o enfoque da dialética materialista histórica nas pesquisas em educação.

## **2 TRAJETÓRIA DA PESQUISA: ORIENTAÇÃO E ANCORADOURO TEÓRICO E METODOLÓGICO**

Este capítulo se destina à apresentação do percurso teórico e metodológico realizado na pesquisa, o qual foi construído a partir da perspectiva da dialética, ancorada teoricamente no materialismo histórico. Primeiramente, são apresentadas a problematização e a descrição dos sujeitos da pesquisa, seguidas de texto que aborda a fundamentação teórica e metodológica imbricada na investigação. No decorrer, segue a escrita sobre o processo de produção e interpretação dos dados, estando detalhados os instrumentos e técnicas utilizados.

### **2.1 Problematização e Sujeitos da pesquisa**

“A história humana não se desenrola apenas nos campos de batalha e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais, entre plantas e galinhas, nas ruas de subúrbio, nas casas de jogo, nos prostíbulos, nos colégios, nas ruínas, nos namoros de esquina. Disso quis eu fazer a minha poesia, dessa vida obscura e injustiçada, porque o canto não pode ser uma traição a vida, e só é justo cantar se o nosso canto arrasta consigo as coisas e as pessoas que não tem voz.”  
(FERREIRA GOULART, 2006)

Considerando o lugar em que a pesquisa foi realizada, é relevante destacar a origem legal dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esses foram implantados no Brasil a partir da promulgação da Lei nº 11.892, de dezembro de 2008, a qual institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e concede nova institucionalidade às Escolas Técnicas Federais e aos CEFETs.

É compromisso destes institutos, conforme a legislação, a oferta de Educação Básica, especialmente por meio de sua integração à Educação Profissional técnica de nível médio, oferta de cursos técnicos na modalidade subsequente ao Ensino Médio, cursos superiores de tecnologia, licenciatura e

bacharelado<sup>6</sup>, podendo ainda transitar pela oferta de programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, sem deixar de cumprir o compromisso de assegurar a oferta de formação inicial e continuada para trabalhadores (BRASIL, 2008).

Conforme a proposta dos IFs, os mesmos representam uma inovação no modelo pedagógico institucional, pois prevê uma estrutura curricular diferenciada, a qual contempla articulação entre ensino, pesquisa e extensão, com base em conhecimentos científicos e tecnológicos. É proposto que Educação – Tecnologia – Trabalho – Ciência – Cultura sejam elementos concebidos e trabalhados de maneira transversal no desenvolvimento currículo. A oferta de cursos deve ser organizada de maneira que atenda à verticalização (terminologia utilizada a qual significa a oferta simultânea de cursos em diferentes níveis dentro de um mesmo eixo tecnológico, estabelecendo o reconhecimento de fluxos na construção de itinerários formativos). Está proposto também que a oferta de cursos destas instituições esteja organizada e estruturada por Eixos Tecnológicos de acordo com os arranjos produtivos locais, para isso os perfis profissionais a serem formados nos cursos devem estar orientados pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos<sup>7</sup> e pelo Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia<sup>8</sup>.

O IFFarroupilha, como previsto na sua legislação, é uma instituição de ensino multicampi e faz parte do total de trinta e oito Institutos Federais em todo Brasil, sendo três no Rio Grande do Sul. Esta característica de ter vários *campi* ligados a uma mesma autarquia, estando localizados em diferentes lugares de uma região, possibilita sua inserção em diferentes e diversas realidades territoriais, logo, sociais. O IFFarroupilha está localizado no Estado do Rio Grande do Sul, nos municípios de Alegrete, Jaguari, Júlio de Castilhos, Panambi, Santa Rosa, São Borja, Santo Angelo, Santo Augusto, São Vicente do Sul e Santa Maria (onde está instalada a Reitoria). Portanto, possui especificidades que ora se tornam particulares, ora são comuns entre os *campi*

---

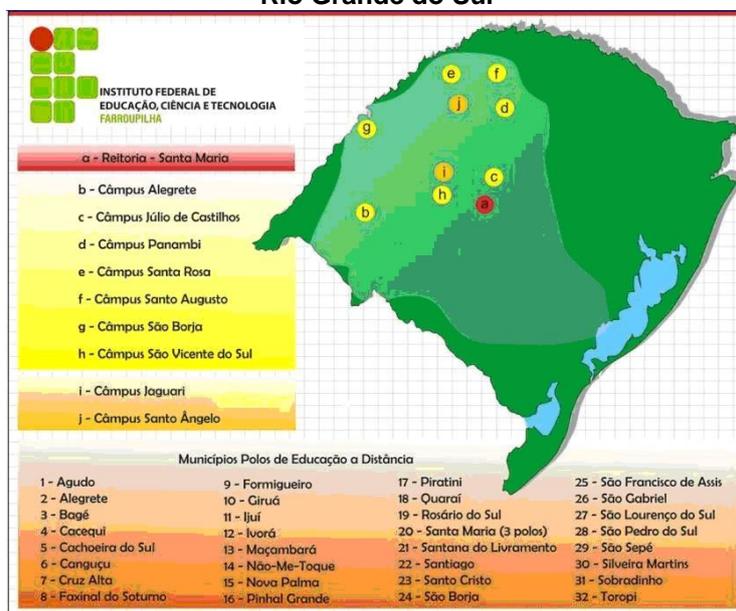
<sup>6</sup> Conforme o Documento base de Criação dos Institutos Federais (Documento: Concepção e Diretrizes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, junho de 2008) ...em áreas em que a ciência e a tecnologia são determinantes, em particular as engenharias. (p.27, 2008)

<sup>7</sup> <http://pronatec.mec.gov.br/cnct/>

<sup>8</sup> [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12352&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12352&option=com_content&view=article)

no que se refere aos processos pedagógicos e educativos, assim como às realidades produtivas, econômico-sociais e culturais.

**Figura 012: Representação Cartográfica da localização dos Campi do IF Farroupilha no Rio Grande do Sul**



Fonte: <http://www.iffarroupilha.edu.br/site/index.php> acessado em 04/06/2013.

Observando o contexto das políticas públicas de educação e multiplicidade de programas destinados à Educação Profissional, à Educação de Jovens e Adultos que vivem no mundo do trabalho, é possível notar a diversidade de intenções políticas e pedagógicas em vigência atualmente, gestadas pelo governo, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC). Reflete-se nos Institutos Federais de Educação tal multiplicidade, uma vez que são múltiplas as ações a que a mesma instituição se destina, considerando projetos de ensino que compreendem tanto cursos de curta duração, até cursos em nível de educação básica, nível superior e pós-graduação.

A Educação Profissional sempre foi um campo complexo, com muitos embates políticos. E as instituições de educação são demandadas pela globalização em que se vive, esta forma polissêmica, até mesmo ideológica, da

realidade política e econômica do capital nesta sociedade contemporânea (RUMMERT, ALGEBAILÉ e VENTURA, 2011).<sup>9</sup>

Percebe-se também que a Educação Profissional como um nível da educação brasileira é, historicamente, negligenciada como parte da educação pública brasileira, desde a origem em sua organização nacional como preparação para o trabalho. Tal fato vem sendo revelado por alguns autores(as)<sup>10</sup> que abordam sobre a mesma no Brasil e que constituem um panorama histórico da estruturação e do desenvolvimento da Educação Profissional no país, tanto no âmbito escolar como não escolar. Também é relevante o crescente interesse por abordagens que investigam as relações entre trabalho e educação, muitas destas sob o aporte marxista, uma vez que este parece oferecer uma possibilidade de estudos histórico-críticos, os quais impliquem uma compreensão real das tensões e dos desafios que emergem dos processos políticos e pedagógicos atualmente realizados.

Desta maneira, a complexidade dos processos de reordenamento institucional atravessa o fazer cotidiano das atuais instituições de Educação Profissional, e, agora, tecnológica. Considera-se também que a dimensão “tecnológica” foi agregada ao termo Educação Profissional no curso da História da Educação no Brasil, em detrimento das próprias demandas da globalização e facetas apresentadas pela evolução do capitalismo na sociedade em proporções mundiais, como, por exemplo, divisão social do trabalho, a modernização tecnológica. Tem que ser reconhecido que existe um imaginário social o qual concebe “a escola como uma instituição que tem por função preparar os jovens para o mercado de trabalho” (MANFREDI, p. 51, 2002).

A representação histórica da dualidade da educação imbricada no processo de institucionalização da Educação Profissional no contexto brasileiro se faz presente de uma maneira geral nos discursos das pedagogas que participaram da pesquisa, pois a análise geral dos discursos, a partir das entrevistas realizadas e grupo de interlocução, remete a uma maneira de compreenderem a constituição dos Institutos Federais e relacionar as Políticas

---

<sup>9</sup> Ver texto “Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital imperialismo”. <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/ANPEmD.pdf>, acessado em 19/04/2013.

<sup>10</sup> Saviani (2011), Manfredi (2002), Frigotto; Ciavatta (2002), Lombardi; Saviani; Sanfelice (2005), entre outros...

de Educação Profissional e Tecnológica com o trabalho realizado por estas instituições, demonstrando um compromisso histórico e político com a educação escolarizada dos sujeitos trabalhadores na melhoria de suas condições de trabalho e de vida. O fragmento a seguir é representativo nesse sentido:

*[...] eu falo desde a minha realidade São Borja, né [...] O nosso papel é **instrumentalizar as pessoas né, pra que tenham a elevação do nível de escolaridade, profissionalize, ou melhore a sua prática de trabalho, né...** pelo menos eu gostaria que fosse pra isso! (PEDAGOGA 08)*

Manfredi (2002) realizou um resgate histórico e crítico da Educação Profissional no Brasil, inicialmente revisando conceitos extremamente valiosos para a compreensão desta educação, como: trabalho, profissão e escolarização. Apresenta, em seu pensamento, a premissa de que a “constituição da escola não esteve vinculada à formação para o trabalho” (MANFREDI, p. 51, 2002). A sociedade segmentada em classes, e, nela, a educação escolar institucionalizada, também se estrutura de maneira dual, em que, no princípio, era destinada a preparar as pessoas da classe dominante, a formação daqueles que exerciam o poder. Já a formação para o trabalho, por muito tempo, aconteceu nos movimentos da vida social e comunitária, paralelamente às próprias atividades de trabalho, em um processo informal, não institucionalizado. É a partir deste contexto histórico, político e cultural brevemente citado, que se promoveu um distanciamento entre escola e a sociedade, as práticas que acontecem no mundo real (concreto) do trabalho e as práticas que se constituem na instituição escolar.

Kuenzer (2006), em uma significativa pesquisa, estudou as políticas de Educação Profissional da última década, compreendendo os anos de 1995 e 2005, considerando os governos dos presidentes: Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva. Neste estudo, a autora confrontou tais políticas com as atuais demandas da classe trabalhadora, mediante as transformações que aconteceram no mundo do trabalho no regime de acumulação flexível, no sentido de compreender as estratégias de inclusão subordinada, ou seja, as estratégias que dizem respeito ao discurso da inclusão dos trabalhadores no mundo do trabalho por meio da qualificação

profissional. É apresentada uma tese, como a pesquisadora afirma, a qual aparenta resumir uma pedagogia do trabalho na acumulação flexível:

[...]do ponto de vista do mercado, ocorre um processo de exclusão da força de trabalho dos postos reestruturados, para incluí-la de forma precarizada em outros pontos da cadeia produtiva. Já do ponto de vista da educação, estabelece-se um movimento contrário, dialeticamente integrado ao primeiro: por força de políticas públicas “professadas” na direção da democratização, aumenta a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão, nem permanência. Em resumo, do lado do mercado, um processo de exclusão includente, que tem garantido diferenciais de competitividade para os setores reestruturados por meio da combinação entre integração produtiva, investimento em tecnologia intensiva de capital e de gestão e consumo precarizado da força de trabalho. Do lado do sistema educacional e de Educação Profissional, um processo de inclusão que, dada a sua desqualificação, é excludente. (KUENZER, p. 879, 2006)

Neste trecho, são apresentadas questões, que caracterizam uma realidade vivida hoje, que não pode, de forma alguma, ser mascarada, pois se trata da necessária compreensão dos atuais conflitos que perpassam o contexto educacional, em especial da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Uma vez que se presencia um processo de ampliação dos espaços institucionalizados da Educação Profissional nos sistema educacional, é observado no discurso das próprias políticas este movimento de democratização do ensino, com ampliação no acesso de todas as pessoas ao ensino profissionalizante escolarizado e reconhecimentos dos saberes dos trabalhadores, por meio de certificações.

Nesta lógica, é observado que a produção de determinadas perspectivas da ciência pedagógica são imbricadas neste contexto, uma vez que relacionam a educação com o mercado de trabalho, forjando na escola um tempo e espaço “referencial ou ponto de partida para qualquer organização ou interferência do trabalho produtivo” (NOSELLA, 2012, p. 40). Uma vez que sob a égide do capitalismo, justamente, a educação se estrutura de maneira estratégica no quadro das relações produtivas, permitindo a difusão entre os sujeitos trabalhadores da sociedade, uma “cortina de ideologias

educacionais”<sup>11</sup>, advindas de concepções culturais dominantes caracterizadas pelo pragmatismo e pelo tecnicismo.

Com a modernidade e o crescente movimento da divisão do trabalho na sociedade, com o surgimento da maquinaria; ao longo da história humana acontece uma revolução, em que tanto o trabalhador quanto o trabalho assumem novas formas, desencadeando conseqüentemente outra forma de educação, mais comprometida com as intencionalidades e projeções burguesas, destinadas ao aprimoramento da “força de trabalho humano para os mercados de trabalho” (NOSELLA, 2012). Conforme leituras críticas de perspectivas marxistas, sobre a educação no contexto da realidade social na atualidade, a qual procura compreender os fenômenos educacionais através dos movimentos históricos da sociedade; há existência de um modelo social e teórico neoliberal, que constitui um poder hegemônico que interfere diretamente na materialização das políticas públicas sociais.

A partir desta prerrogativa, é possível pensar que as políticas públicas de educação deste país são afetadas pelas condições gerais do modelo teórico e social ditado pelo poder dominante, burguês, que afirma a defesa de um pensamento capitalista, defensor do *status quo*, no interior de uma concepção política que mascara o sentido da democracia em detrimento dos elitismos sociais. Este contexto provoca o surgimento de problemas e questionamentos em todos os âmbitos da sociedade, uma vez que “nos coloca frente ao desafio de trabalhar dentro de uma realidade de mudanças vertiginosas, na qual muitas análises, quando são realizadas de maneira parcial, perdem vigência antes de se completarem” (BIANCHETTI, 1999, p. 20).

Tal perspectiva está expressa em frases e questionamentos como: “...a gente ta passando por várias reformulações e até nossa identidade, eu acho que ainda::: está sendo formada.” (PEDAGOGA 02) “Somos aquilo que o governo acha que devemos ser, então a todo momento podemos mudar?[...] a gente nunca sabe o que vai vir, o que muda...” (PEDAGOGA 04) “Porque agora a gente vai ter cursos EJA PRONATEC, o EJA, o EJA integrado, o médio, o EJA FIC, PRONATEC a gente vai ter cursos técnicos PRONATEC.”

---

<sup>11</sup> Expressão utilizada por Nosella (2012), em um texto, se reportando a existência de uma crise de aprofundamento teórico nas discussões sobre trabalho e educação.

(PEDAGOGA 07) *“Porque nós temos, e... confusões aí dentro, né... porque nós vamos desde o ensino médio, claro... desde o fundamental, com o FIC né, até o universitário, pós-graduação...”*(PEDAGOGA 08) *Sabe eu acho, que... não sei se ficou assim essa característica do instituto como espaço onde todas as políticas públicas acontecem...”* (PEDAGOGA 10)<sup>12</sup>

Desta maneira, o presente estudo tem um caráter dialético, o qual está mediado pelos marcos históricos e sociais que envolvem políticas públicas de educação da sociedade brasileira e objetivou conhecer o processo de constituição da historicidade do trabalho de trabalhadoras<sup>13</sup>, que são pedagogas em um Instituto Federal de uma região específica do Estado Gaúcho. É importante reconhecer que esta pesquisa é um recorte diante da complexa realidade objetiva. Esse recorte se faz necessário para compreender a totalidade na qual está inserido o trabalho de pedagogas e o IFFarroupilha, no seu contexto pedagógico. Para tanto, foi necessária uma análise crítica sobre a Pedagogia, como um campo epistemológico, científico, político e formativo, bem como sobre a Educação Profissional, um campo educativo, político e social de embates históricos e relações de poder.

As práticas pedagógicas e educacionais no contexto escolar acolhem aprendizagens tão diversas e multifacetadas, considerando as múltiplas realidades sócio-educativas dos sujeitos que integram o IF Farroupilha, as quais são perpassadas por relações de e entre sujeitos com historicidades individuais e coletivas. Por esse motivo, é extremamente relevante estudar sobre o trabalho destas pessoas que possuem especificamente a formação do curso de Pedagogia, estas que são trabalhadoras; na acepção marxiana, primeiramente, por viverem da venda de suas forças de trabalho e que têm por excelência o “campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional como pedagogos no sistema de ensino” (LIBÂNEO, PIMENTA, p. 19, 2011).

Porém, não há como conhecer o trabalho sem reconstituir a historicidade destes sujeitos, sem analisar dialeticamente os aspectos que

---

<sup>12</sup> A análise realizada em sua totalidade para este estudo é apresentada no decorrer desta dissertação, especificamente no subtítulo que aborda as compreensões das pedagogas sobre as políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica e as relações e implicações destas no trabalho das mesmas.

<sup>13</sup> Nesta situação faz-se a distinção de gênero para referenciar os sujeitos que trabalham como pedagogas na instituição em que aconteceu a pesquisa.

compõem as contrariedades que se inter-relacionam na produção das práticas cotidianas da escola, as quais são imbricadas com o contexto das políticas públicas de educação e na própria vida das pedagogas. É premente reconhecer e detalhar aos leitores deste estudo que as pessoas que trabalham no IFFarroupilha estão vinculados a dois tipos de categorias, as quais parecem caracterizar dois tipos de trabalhos, sendo um o de professor e outro o de técnico-administrativo em educação (TAE) e é, especificamente, sobre este último o presente estudo.

Os sujeitos participantes deste estudo são, portanto, quinze mulheres, formadas em curso de Pedagogia, que fazem parte da categoria de TAEs, as quais ingressaram na instituição por meio de concurso público. Como explicado anteriormente, no princípio desta pesquisa totalizavam dezenove profissionais, sendo um homem e dezoito mulheres. No entanto, no contexto de contingências pessoais destes trabalhadores durante o período de realização da pesquisa, soube-se que aconteceu uma transferência de instituição do pedagogo; uma pedagoga adquiriu a aposentadoria; outra não teve interesse em participar da entrevista. Vale ressaltar que profissionalmente também faço parte deste coletivo, assim, o quantitativo que participou das entrevistas foram quinze pessoas.

Não foi de interesse no momento da pesquisa o trabalho dos(as) pedagogos(as) que são professores(as) na instituição, em decorrência da percepção da existência de uma necessidade em estudar sobre este outro trabalho que é realizado no cotidiano pedagógico desta instituição de Educação Profissional e Tecnológica e que, desta maneira, não está diretamente ligado à prática em aula, com os estudantes.

Reconhecendo a existência e ampliação de um espaço profissional para os(as) pedagogos(as) nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, nos últimos tempos, em particular no IFFarroupilha, em um período compreendido dos anos de 2007 e 2013; algumas inquietações foram reveladas no cotidiano de estudos, à medida que se percebe os antagonismos e contradições da própria Educação Profissional na sociedade brasileira. Assim, tendo como referência o problema de pesquisa já apresentado anteriormente, se percebe a necessidade de conhecer

dialeticamente como as pedagogas descrevem o próprio trabalho no IFFarroupilha e, a partir disso, também, aprofundar o campo teórico e prático da Pedagogia.

Para tanto, faz-se necessário reconhecer as dimensões social e política em que são criados os IFs no processo de expansão e ampliação da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, e, simultaneamente, observar o fato de, na atualidade, estar sendo gerado um importante espaço para o aumento na quantidade de profissionais da Pedagogia, por meio dos concursos públicos, considerando o próprio movimento constituído na instituição em que aconteceu o estudo. Destaca-se o aspecto presente no Art. 2º, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura<sup>14</sup>, ao estabelecer a possibilidade de trabalho do pedagogo em “cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar”.

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.)

Ao iniciar um estudo exploratório sobre os sujeitos desta pesquisa, durante o processo de construção do projeto de pesquisa ainda, foi possível perceber concretamente este fato da ampliação do espaço para o trabalho deste profissional. Tal aspecto está detalhado no decorrer deste capítulo, registrado em forma de gráficos e análises do contexto de ingresso e formação dos sujeitos deste estudo. No entanto, é interessante apresentar o panorama demonstrativo de pedagogos – TAES em relação aos recursos humanos existentes na Instituição, o qual possibilita uma noção quantitativa dos sujeitos que participarão da pesquisa. Estes dados são originados da Portaria Nº 392, de 06 de março de 2013, disponibilizada no site da reitoria, pela Coordenação Geral de Recursos Humanos<sup>15</sup>.

Nesse sentido, foi construído o gráfico apresentado a seguir para melhor contextualizar o quantitativo de pedagogos que trabalham no IF

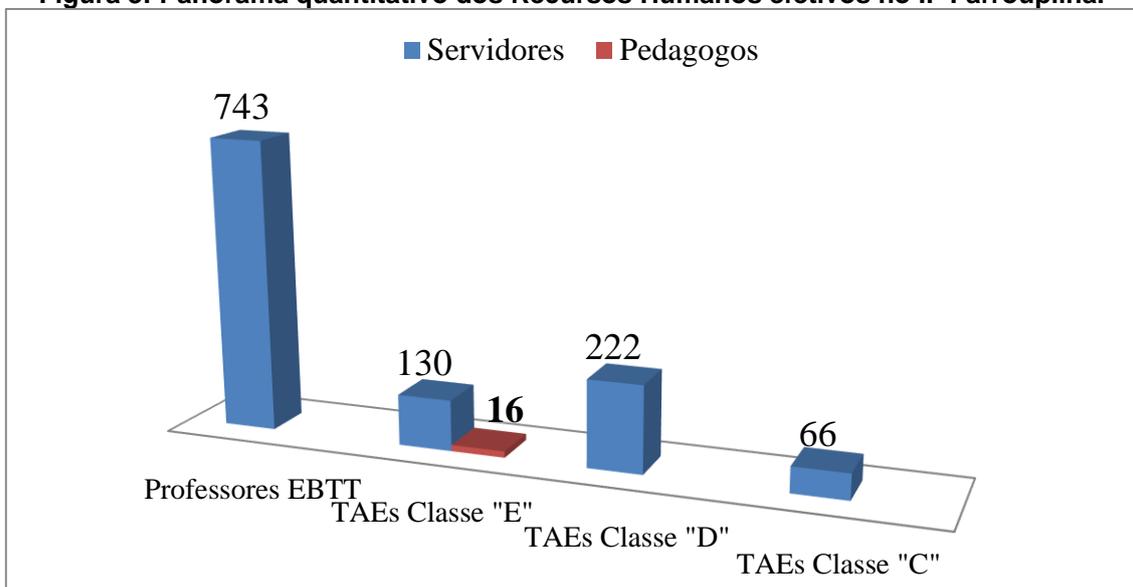
---

<sup>14</sup> Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006.

<sup>15</sup>Fonte: [http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2013310164326676port.0392\\_-\\_demonstrativo\\_de\\_cargos\\_ocupados\\_e\\_vagos\\_2013.pdf](http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2013310164326676port.0392_-_demonstrativo_de_cargos_ocupados_e_vagos_2013.pdf) (acessado em fevereiro de 2013)

Farroupilha, em relação ao quantitativo geral de trabalhadores concursados para trabalhar nos sete campi da instituição.

**Figura 3: Panorama quantitativo dos Recursos Humanos efetivos no IF Farroupilha.**



Fonte: CEZAR; FERREIRA, 2013, com base em informações obtidas da Coordenação Geral de Recursos Humanos. Gráfico atualizado em janeiro de 2014.

É possível observar, portanto, com esta figura, que existe um total de mil cento e noventa e um (1.191) trabalhadores no IF Farroupilha atualmente. Vale explicar que os cargos de TAEs estão subdivididos em categorias denominadas “classes”, as quais representam o nível de escolaridade destes trabalhadores. Assim, existem setecentos e vinte e três (723) professores de Educação Básica e Tecnológica; cento e trinta (130) TAEs. Todos possuem escolaridade de Nível Superior, sendo que dezesseis destes são pedagogas. Existem duzentos e vinte e dois (222) trabalhadores com a escolaridade de Ensino Médio, Classe “D”, e sessenta e seis trabalhadores com Ensino Fundamental, Classe “C”.

A partir desta problematização e contextualização dos sujeitos da pesquisa, faz-se necessário apresentar a fundamentação teórica e metodológica com base na qual se constitui este estudo. Nesse sentido, a seção a seguir constitui-se em uma revisão bibliográfica sobre o materialismo histórico e dialético, abordagem que orientou o processo de produção e análise dos dados.

## 2.2 Fundamentação teórica e metodológica

“O fenômeno é algo que não é ele mesmo e vive apenas graças a seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno.[...] Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é *atingir* a essência. Sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível.”(KOSIK, 1976, p. 11 e p. 12)

Sabendo da multiplicidade de concepções de mundo, de sujeito e de conhecimento que integram as pesquisas em educação, é assumida, desde o primeiro momento neste trabalho, a necessidade de ser coerente teórica e metodologicamente. Desta maneira, esta escolha é justificada pela própria história de vida, entendendo que a realidade social é dinâmica e é intimamente relacionada a uma historicidade social, em que os fatos e os fenômenos sociais também se inter-relacionam, co-existindo em função de seus contrários. Portanto, a escolha do tema desta pesquisa não foi aleatória, é justificada pela experiência de vida como sujeito social, inserida na totalidade desta sociedade, imbricada também à própria condição de trabalhadora, com uma prática social na educação.

Assim, destaca-se que, desde a construção deste projeto, até o desenvolvimento da pesquisa, o processo estará orientado pela fundamentação teórica do materialismo-histórico, a partir da perspectiva metodológica do materialismo dialético, portanto, tratar-se-á do materialismo-histórico dialético. Considera-se esta abordagem teórica e metodológica, como uma tríade que articula uma concepção de mundo, um método e uma práxis. Desta maneira, pode-se compreender a sociedade em sua totalidade, historicidade e contradições, possibilitando, portanto, a atividade crítica de analisar e agir na realidade em busca de transformações. Faz-se a escolha de leituras marxianas, considerando os próprios escritos de Karl Marx (2011, 2010, 2008, 2004, 2002) e referenciais acerca desta obra.

Esta perspectiva, ao primar por uma determinada concepção de mundo, converge para um método de investigação que possibilite uma apreensão radical da realidade, que provoque um rompimento com um modo de pensar e com uma ideologia preponderantemente dominante, representadas por um mundo de aparências, sob relações fetichizadas, reificadas. No pensamento marxiano e marxista, estes são processos decorrentes das próprias relações capitalistas que se estabelecem, subsumidas em mercadorias. Konder (2009) apresenta uma concepção deste fenômeno, sustentado pelo estudo lukacsiano sobre reificação, o qual considera como “um processo mediante o qual uma determinada relação concreta entre homens é dissimulada por uma “objetividade ilusória” e assume a feição de coisa”. (KONDER, 2009, p. 40). Deste modo, trata-se uma unidade teórica e prática na constituição de uma transformação e de novas formulações no plano histórico e no plano do conhecimento, pois, na perspectiva dialética, o conhecimento é constituído *na e pela* práxis, *na e pela* prática social. Contudo, é necessário compreender as questões mais específicas, singulares, aquilo que é mais particular em uma realidade (FRIGOTTO, 2010).

Nesse sentido, foi realizado um estudo, com enfoque qualitativo, o qual resultou na análise crítica das descrições feitas por pedagogas (TAEs) sobre o trabalho que realizam, contextualizado no processo histórico de implementação do IFFarroupilha, a partir do ano de 2008. É uma questão central para esta pesquisa conhecer e compreender como está se constituindo a historicidade do trabalho destes profissionais, nesta instituição especificamente, no período de 2007 e 2013. Portanto, trata-se do estudo de uma pequena parte contextualizada dentro uma realidade mais ampla e complexa, que, sob a influência do processo histórico, é a educação na sociedade contemporânea.

Todavia, considerando a perspectiva que orienta esta pesquisa na construção não somente do conhecimento, mas de uma práxis, é fundamental atender para alguns aspectos primordiais presentes na concepção materialista-dialética, os quais se percebem como paradoxais e contraditórios no contexto geral da realidade estudada, a qual é considerada a experiência vivida como pedagoga nesta instituição, os elementos presentes nos próprios discursos produzidos durante as entrevistas, os aspectos relacionados à formação em

curso de Pedagogia, os dados analisados em estudo documental, em que se referencia o conteúdo de documentos referentes à regulamentação do trabalho de pedagogos(as) nas instituições da Rede Federal que lista um excesso atribuições para este profissional, estando estas aparentemente desconectadas, desarticuladas da possibilidade de um trabalho de fato pedagógico em uma coletividade.

Este contexto gerou reflexões em torno da formulação de questões significativas para a pesquisa no processo de análise e interpretação do objeto de estudo: a) o reconhecimento destes pedagogos como trabalhadores que vivem da venda de sua força de trabalho em uma sociedade capitalista, caracterizados, desta forma, por um trabalho assalariado, sendo que, contraditoriamente, têm como meios de produção a própria capacidade subjetiva, intelectual, política e social em um espaço que é público, portanto com uma práxis interpelada por demandas culturais, políticas e socioeconômicas; b) a análise da construção da Pedagogia como uma ciência da educação que objetiva a reflexão e transformação da práxis educativa e a análise das políticas públicas de Educação Profissional na totalidade histórica da sociedade, compreendendo a materialidade destes processos imbricados (ou implicados pelos) nos movimentos do sistema de produção capitalista. Para tanto, é apresentada a figura abaixo para melhor ilustrar o movimento destas questões:

**Figura 034: Categorias em estudo**



Fonte: CEZAR; FERREIRA, 2013, referenciando às categorias em estudo.

Desta maneira, sob uma abordagem qualitativa, esta pesquisa é caracterizada como um estudo dialético sobre a constituição da historicidade do *trabalho dos pedagogos* em uma instituição de Educação Profissional. Por este motivo, é apresentado na figura acima o elemento *Políticas Públicas de Educação Profissional*, articulado dialeticamente com os demais elementos que são centrais para esta pesquisa, devido à necessidade de compreender as relações produzidas pelos pedagogos como *trabalhadores* com um campo político, teórico e práxiológico<sup>16</sup> legítimo e específico que é a *Pedagogia*, e que, desta forma, realizam um trabalho que se relaciona com o cumprimento de demandas apresentadas pelas políticas públicas. Nesse sentido, considerando a *Pedagogia*, entendida como uma ciência da práxis educativa, os pedagogos têm seu trabalho interpelado e implicado pelos processos políticos e socioeconômicos vividos na atualidade educacional brasileira. O item localizado no centro da figura, *Movimentos do sistema de produção capitalista*, é intencionalmente apresentado como um pano de fundo, justamente por entender, a partir da perspectiva teórica do Materialismo Histórico, que é esta sistemática da lei econômica que historicamente estabelece as forças e relações que constituem os processos de vida social, política e também intelectual dos sujeitos na sociedade.

Frigotto (2010) aponta para o fato de que o significado político e histórico de uma investigação deve permitir o questionamento (questionar e ser questionada), não pode ser um “segredo”, nem ser uma “sonegação”, que não permita relações, desvelamentos ou desocultações (FRIGOTTO, 2010). Assim, acredita-se no teor político e histórico desta pesquisa justamente por tratar da historicidade de uma atividade dos trabalhadores que são os pedagogos que não têm o seu trabalho diretamente ligado ao tempo e espaço de aula, mas que realizam suas atividades no espaço e tempo da gestão da Instituição de Educação Profissional, especialmente sob o caráter pedagógico. Esta necessidade de aprofundamento teórico é percebida nos resultados das entrevistas e reafirmada no diálogo no grupo de interlocução, quando na maioria dos discursos, os sujeitos indicam certo vazio ainda sobre o como realizar este trabalho. Nesta perspectiva, é destacada esta frase pronunciada

---

<sup>16</sup> Terminologia que faz referência a Fabre (2004) o qual considera que a Pedagogia se caracteriza por um aspecto práxiológico, pois lhe designa a “reflexão sobre a ação educativa com vista de melhorá-la”, uma vez que “tem como função teórica orientar a ação” (FABRE, 2004 p. 99 e 101)

pela Pedagoga 04, para representar esta questão: *“Tem uma ideia um pouco distorcida do que eu acredito que deveria ser o nosso trabalho né...”* Os sujeitos pelos seus discursos referem-se a um lugar social dinâmico em construção, o qual carece ainda de ser legitimado, consolidado.

Gil (2008), na obra “Métodos e técnicas de pesquisa social”, apresenta um texto sobre pesquisas descritivas, considerando que este tipo de estudo tem, como uma de suas finalidades, analisar as características de um grupo. O pesquisador que escolhe este tipo de pesquisa tem a possibilidade de potencializar opiniões, atitudes e crenças de uma população ou determinado grupo social, assim como descobrir relações entre variáveis. É importante considerar também o fato de que uma pesquisa descritiva pode proporcionar para quem interessar uma nova visão do problema que está sendo estudado. É considerado que os resultados da pesquisa potencializem transformações entre os sujeitos participantes, transformações nas práticas, nos conhecimentos, na realidade em que os mesmos estão inseridos, assim como, provoquem mudanças na maneira como estes sujeitos percebem o próprio trabalho e se percebem na sociedade, no mundo.

Com base na escolha teórica e metodológica acima anunciada, faz-se necessário partir do princípio, da fonte teórica na qual o Materialismo Histórico tem suas origens. O precursor Karl Marx (1818 - 1883), a partir da análise crítica sobre o capitalismo, por meio de suas concepções, aponta para o reconhecimento da especificidade histórica e sistêmica do mesmo, na formação econômica e social da sociedade. Obviamente, a crítica demarca importantes mudanças no pensamento filosófico, o qual contrapõe e ressignifica a maneira de pensar e conceber a realidade no “estado ideal das coisas”, para um “movimento real das coisas” (AMADEO, 2006). Vale destacar que o pensamento marxiano, que tem origem em Marx, diferencia-se do marxismo, que se pode considerar como uma corrente teórica, política e filosófica revolucionária.

Therborn (2012) escreveu recentemente sobre o percurso do marxismo desde seu surgimento até a atualidade, considerando esta história sob um porto de vista que ele chama de “triangulação”, em que três pólos colidem e se distanciam de maneiras diferentes e variadas, formando uma

espécie de corrente social, não reduzindo o marxismo, assim, “apenas a uma linhagem intelectual”. Segundo o autor, os polos desta triangulação remetem à dimensão *política* (por orientar a classe trabalhadora), a qual considera como uma dimensão principal e articuladora dos outros dois polos. O *intelectual* (por se constituir em uma ciência social e histórica) e o *filosófico* (por tratar dialeticamente das contradições em um campo epistemológico e ontológico) (THERBORN, p. 101, 2012).

A partir da compreensão deste movimento de triangulação que se percebe a relevância de analisar a historicidade do trabalho dos pedagogos do IF Farroupilha, considerando as imbricações com os processos de materialização das políticas de Educação Profissional até a atualidade, de maneira dialética. Kosik (1976), autor reconhecido entre a cultura marxista, expoente nos estudos sobre a dialética; apresenta, neste fragmento, um pensamento muito interessante para quem se destina realizar uma pesquisa sob esta abordagem:

A atitude primordial e imediata do homem, em face à realidade não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais (KOSIK, 1976, p. 09).

Nesse sentido, esta pesquisa se articula com o desafio de um campo teórico e metodológico, que vem procurando produzir não somente uma crítica, mas uma ação social transformadora da realidade. Obviamente, carece-se de muito trabalho para o apontamento de alguns caminhos em direção à desnaturalização das representações sociais, políticas e culturais naturalizadas por ideologias dominantes e que se encontram ainda cristalizadas na sociedade.

Para tanto, tal estudo parte da necessidade de compreensão da relação entre categorias mais amplas que são trabalho e educação; para um estudo mais específico, sobre o trabalho dos pedagogos em uma instituição de ensino, na intenção de produzir subsídios concretos para a constituição de uma práxis transformadora neste lugar. Portanto, não se trata do exame especulativo de uma realidade. Há de se considerar o fato de que existe uma historicidade que precisa ser descrita, analisada e revelada, a qual vem se

constituindo pelos pedagogos, estes que são trabalhadores, historicamente influenciados pelos conflitos e lutas de classe, pelas contradições de um sistema produtivo que tem gerado múltiplas transformações no mundo do trabalho. Assim, é fundamental que se considerem os fatos e problemas sob um movimento de inter-relação, os quais podem ser explicados reciprocamente a partir de uma atividade “prático-sensível” de quem realiza uma “práxis histórica” transformadora e não fetichizada (KOSIK, 1976).

Nesta perspectiva, torna-se imprescindível construir a pesquisa em interlocução com uma concepção teórica e metodológica que oriente os estudos de maneira mais profunda e não superficialmente. Isto porque, a educação, por ser uma prática social histórica, é permeada por múltiplos sentidos que se relacionam sob uma função semiótica. Assim, é necessário que o processo de construção científica apreenda criticamente esta prática em sua natureza dialética, como realidade concreta em movimento constante de transformação subjetiva dos seres humanos individual e coletivamente. Para tanto, é legítimo primar por percursos metodológicos que captem a abrangência das relações sociais e de produção em processo, na maneira de conhecer o ser humano o mais próximo possível de sua história, como sujeito político na sociedade (GHEDIN E FRANCO, 2011). É possível considerar que esta pesquisa teve como sujeitos as pedagogas e o estudo sobre a historicidade do trabalho destas por meio de análise dialética, com fundamentação teórica em literaturas que ofereceram base crítica para compreender os movimentos que constituem a sociedade, a educação, o trabalho, a Pedagogia.

Nesse sentido, é necessária a atenção sobre o método como um elemento que movimenta, organiza, sistematiza conhecimentos e permite a interpretação e construção de sentidos sobre o objeto que se estuda, trata-se da própria dimensão filosófica e epistemológica do processo de construção do saber. Os autores acima mencionados expõem ainda o significado do método no âmbito da projeção de uma pesquisa, como um “caminho que se faz caminhando enquanto se caminha”, assim trata de ser um elemento que é construído no próprio processo de estudo e que somente pode ser descrito plenamente, na riqueza de detalhes após a sua realização (GHEDIN E FRANCO, 2011).

É fundamental considerar esta concepção como um princípio de extrema relevância para um estudo dialético que trata dos fenômenos sociais, neste caso, em um contexto específico, sobre a historicidade do trabalho de um grupo de trabalhadores em educação. Há, desta maneira, que se atentar para o fato deste trabalho estar profundamente imbricado com a natureza da educação como uma atividade complexa, por tratar de uma prática social essencialmente humana, a qual constitui um processo histórico, inconcluso, em constante transformação. É apresentada, assim, uma constatação no que se refere ao fenômeno educativo:

A educação, como prática social histórica, transforma-se pela ação humana e produz transformações nos que dela participa. Desta forma, cabe à ciência da educação reconhecer que, ao lado das características observáveis do fenômeno, existe um processo de transformação subjetivo, que não apenas modifica as representações dos envolvidos, mas também engendra uma ressignificação na interpretação do fenômeno vivido o que ocasionará uma reorientação nas ações futuras (GHEDIN E FRANCO, 2011, p. 40).

Partindo do conteúdo político e teórico presente neste fragmento, vale pensar na legitimidade do estudo a que esta pesquisa se propôs, em virtude de sua finalidade de análise crítica, na produção ressignificada de um conhecimento e de uma práxis. Nesta perspectiva de estudo, deve-se captar, pelo movimento da historicidade, uma realidade que não está visível diretamente sob o trabalho das pedagogas no IF Farroupilha, considerando a ampliação de um espaço institucional para essas trabalhadoras e as imbricações com as atuais políticas de Educação Profissional e tecnológica no contexto de uma sociedade constituída sob bases de um sistema produtivo perverso, que é o capitalismo.

É necessário um esforço sistemático e crítico para compreender o fenômeno em si, como um movimento interno real, em suas estruturas em seu modo de ser. A dialética, dessa maneira, pode ser entendida como um processo dinâmico de conhecer a concreticidade da realidade, como método de produção científica de transformação dos fenômenos reais, por meio da reprodução subjetiva e intelectual do desenvolvimento e explicitação desta realidade, a partir da atividade prática objetiva dos seres humanos como sujeitos históricos:

O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da realidade,

nem com suas simples e também abstratas representações, tem de *destruir* a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do fenômeno visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno a essência. (KOSÍK, 1976, p 16)

A partir deste movimento apresentado por Kosik (1976), procurou-se realizar uma seleção geral e prévia leitura de materiais textuais, documentos legais sobre as políticas de Educação Profissional e Tecnológica, especialmente sobre os Institutos Federais, documentos públicos sobre a organização e finalidades da instituição em questão nesta pesquisa, entre outros materiais que apontassem indícios para conhecer a institucionalização e aspectos que estão fazendo parte da constituição da historicidade do trabalho dos pedagogos no IFFarroupilha. É relevante entender, neste processo, a legitimidade de realizar uma leitura em forma de “desvio” como o autor se refere, para compreender e revelar o que está por trás da ideia que se apresenta nestes textos, ou seja, desvendar o que está além da aparência, para então confrontar e articular com os discursos das próprias pedagogas sobre a história de seus trabalhos na Instituição, sobre a realidade que produzem. Tal “desvio” pode ser viabilizado sob a influência dos subsídios bibliográficos críticos que possibilitem a compreensão não mascarada da realidade, da história da sociedade. Assim, percebe-se o aporte da produção marxista no desvelamento das condições de desenvolvimento da sociedade capitalista.

Com a leitura das produções teóricas dos autores Konder (2009), Wood (2011) e Amadeo (2006), foi possível perceber a evolução do marxismo a partir do século XIX, primeiramente, pelo pensamento marxiano de Marx. Após, com a contribuição de Engels, tem-se a origem teórica ao materialismo histórico. Esta fase é marcada pela necessidade de explicações e análises das transformações do modo de produção capitalista, até então geradas pelo capital monopolista e imperialista, e impactada também pelo surgimento de uma teoria política marxista amparada na luta do proletariado e integrada na organização dos partidos. O marxismo passa por um quarto período, marcado no século XX, a partir da Segunda Guerra Mundial, sob novo momento e contexto econômico mundial do capitalismo. Este período é caracterizado como

contemporâneo e ocidental, o qual apresenta várias tendências representadas por alguns teóricos, dentre os quais são citados: Lukács (1885-1971), Korsch (1886-1961), Gramsci (1891-1937), Benjamin (1706-1790), Marcuse (1898-1979), Adorno (1903-1969), Coletti (1924-2001), Althusser (1918 - 1990), Sartre (1905 - 1980), Lefebvre (1836 - 1911) (AMADEO, 2006).

O marxismo, de certa maneira, constituiu-se em uma força social, na denúncia das antinomias e contradições do capitalismo moderno e da perspectiva cultural do Iluminismo, representada pela figura do emancipador e do explorador, pois, ao afirmar a positividade do progresso gerado pela industrialização e transformações advindas da época da modernidade, tem de se considerar a necessidade de revelação, de crítica perante a exploração, a alienação dos seres humanos, a transformação dos sujeitos em simples mercadorias e instrumentos do poder. Inclui-se nesta prerrogativa a relevância de pensar sobre a historicidade das pedagogas como trabalhadoras, sujeitos políticos que sofrem todas as influências destes processos, uma vez que têm como seu objeto de estudo e trabalho a atividade humana e social que é a educação.

O movimento social, como processo histórico, naturalmente é independente da vontade e consciência dos indivíduos. Marx atribui este movimento à materialidade da sociedade, sustentando que:

[...] as pessoas só se interessam na medida em que representam categorias econômicas, em que simbolizam relações de classe e interesses de classe. Minha concepção do desenvolvimento da formação econômico-social como processo histórico-natural exclui, mais do que qualquer outra, a responsabilidade do indivíduo por relações, das quais ele continua sendo, socialmente, criatura, por mais que, subjetivamente, se julgue acima delas. (MARX, p. 18, 2012)

No curso da História, é constituída uma veemente crítica ao capitalista e ao proprietário de terras, pois Marx, já no primeiro volume da obra *O Capital*, escrita e editada pelas primeiras vezes nos anos de 1863 e 1890, anunciava: “Não foi róseo o colorido que dei às figuras do capitalista e do proprietário de terras.” (MARX, p. 18, 2012). Esta frase demonstra que a sociedade dividida em classes provocou a constituição de uma realidade permeada por problemas, inicial e aparentemente de ordem econômica, os quais estão relacionados à produção das riquezas materiais. Mas que, no curso

da História, implicaram outros processos problemáticos também nos âmbitos da cultura, da política, do trabalho e da educação.

Esta maneira de compreensão remete ao pensamento de Sartre, retomado por Konder (2009), na obra “Marxismo e Alienação,” o qual referencia existência de uma pobreza no processo de desenvolvimento do ser humano sobre o mundo, em que é possível constatar disparidades monstruosas entre as riquezas controladas pelos sujeitos e as exigências verdadeiramente humanas de vida. O movimento da História realizado pelos seres humanos vem manifestando a necessidade de sucessivas transformações. Desta história coletiva, é que partem os desafios concretos da realidade material em que vivem as pessoas, situação esta constituída também pelas condições materiais de cada época, cada povo, cada classe social.

Portanto, estas condições materiais são relacionadas às forças materiais de produção, que também constituem a base da História humana e da sociedade, pois a própria existência como processo de produção social pelo ser humano é caracterizada por relações que são “determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais” (MARX, 2008, p. 47). É válido destacar que este é um conceito de primordial importância para a realização de estudos orientados pelo Materialismo Dialético, uma vez que permite a compreensão mais crítica dos fenômenos da sociedade. Nesse sentido, Kuenzer (2011) apresenta em síntese que “O capitalismo, empurrado pela força de suas próprias contradições, vem transformando as circunstâncias a favor de seu projeto hegemônico, e com isso, fazendo a seu modo a concepção do mundo dos trabalhadores” (2011, p.08).

A construção teórica a partir do pensamento marxiano aponta para a compreensão da sociedade como um todo social, assim a *totalidade* aparece como uma categoria fundamental e constitutiva para a dialética. Este todo social é concebido como um grande complexo estruturado dialeticamente, no qual se inserem e se imbricam reciprocamente as forças de produção, entendendo-as como os próprios meios de produção e as relações de produtivas, considerando estas as relações de trabalho existentes entre os

seres humanos. O conceito de totalidade, portanto, explica-se como “um complexo composto por partes dinamicamente interativas que determinam umas às outras de maneira recíproca, e em todas as direções, por meio de sua “imbricação que se imbrica” (MÉSZÁROS, 2011, p.24). Recorrendo a Mézszáros (2011), entende-se que a *produção* é que constitui o contexto necessário para que processos materiais e o trabalho sejam inseridos e imbricados na sociedade (MÉSZÁROS, p. 24).

Konder (2009) explica que “toda força produtiva é uma força adquirida, é o produto de uma atividade anterior.” (p.50, 2009[a]) Assim, pode-se compreender que a história dos seres humanos é um conjunto de forças, relações de produção criadas entre as gerações da sociedade, um legado de determinada estrutura social. Contudo, o estatuto da propriedade privada acarretou em uma evolução das formas de organização e das relações sociais de produção, as quais nem sempre estão em consonância com melhores condições materiais de existência dos seres humanos, bem como não condizem com um processo de avanço tecnológico justificado pela apropriação da natureza pela humanidade em geral.

Com os estudos a partir do pensamento marxiano, percebe-se que a propriedade privada possibilita um confronto político, social, econômico e ideológico entre classes, manifestando um sério conflito de interesses entre proprietários e não proprietários, assim como para os beneficiários de uma determinada propriedade e os ditos “espoliados”, aqueles que vendem a sua força de trabalho. Este contexto de segmentação da sociedade caracteriza um fenômeno denominado pela interpretação marxiana e marxista de “luta de classes”. E é a partir desta perspectiva que se pode criar condições para compreender que mesmo a prática individual ou coletiva dos sujeitos, implica a realização de um “ser de classe”, em que é o “ser” do sujeito que condiciona o pensar (KONDER, 2009[a]; LÖWY, 2012).

Para Marx, “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (2008, p. 47). Portanto, a maneira como cada sujeito constitui seu “ser” na sociedade está condicionado não a uma geração, filosofia, ou corrente literária, mas a uma estrutura social a qual pertence, a uma classe social, às suas

interações/relações com a sociedade. Assim, é possível considerar que o conhecimento científico também está impregnado por uma história, em que a atividade epistemológica é conectada intimamente a outros aspectos da atividade humana que não somente do campo filosófico, mas econômico, político, cultural, dentre outros do mundo humano e social.

Trata-se da compreensão dialética da realidade, como um método de investigação, o qual exige um aprofundamento teórico e também um entendimento político do modo humano de produção social da existência na história em suas contrariedades. Para tanto, é necessária uma ruptura com níveis de compreensão do real impregnados pelo “positivismo, idealismo” e também o “materialismo vulgar e estruturalismo”, como afirma Frigotto (p. 78, 2010), os quais não reconhecem os fatos e fenômenos sociais, em sua organização, desenvolvimento e transformação no curso da História, uma vez que são passivos de observação neutra e objetiva, não processual. A dialética, portanto, está situada “no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma de trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (FRIGOTTO, p. 82, 2010).

Esta perspectiva permite a compreensão de que a sociedade, ao longo dos tempos, foi se constituindo de uma história marcada por contradições, pelo sistema perverso do capitalismo, sendo que os seres humanos e seus processos de produção também sofrem as influências dos movimentos econômicos, políticos e culturais provocados pelo capital. Wood (2011), na obra “Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico”, afirma que é iminente a compreensão crítica do capitalismo e a melhor base teórica existente para isso é o Materialismo Histórico, justamente por reconhecer a especificidade histórica e sistêmica e também por abordá-lo em suas ambigüidades, seus conflitos e suas contrariedades.

A intenção original do materialismo histórico era oferecer fundamentação teórica para se interpretar o mundo a fim de mudá-lo. Isso não era apenas um *slogan*. Tinha um significado muito preciso. Queria dizer que o marxismo procurava um tipo especial de conhecimento, o único capaz de esclarecer os princípios do movimento histórico e, pelo menos implicitamente, os pontos nos quais a ação política poderia intervir com mais eficácia. O que não significa que o objetivo da teoria marxista fosse a descoberta de um programa “científico” ou de uma política. Ao contrário, o objetivo era oferecer um

modo de análise especialmente preparado para se explorar o terreno em que ocorre a ação política. (WOOD, 2011, p. 27)

O Materialismo Histórico é uma teoria social e política, a qual é construída pela dialética materialista, método que se organiza a partir de leis e categorias, no sentido de possibilitar a interpretação da realidade objetiva, compreendendo-a como essencialmente contraditória e em constante movimento, transformação. E que concebe o *trabalho* como atividade prática vital e material, a qual constitui o ser humano como ser social. (KONDER, 2009, p. 36 [b]) O autor desta citação, Leandro Konder, outra referência teórica para os estudos da dialética; na obra “A derrota da dialética” (2009), aborda sobre a chegada das ideias de Marx na América do Sul e no Brasil, fazendo uma retomada história mais geral sobre a origem da palavra dialética e seus desdobramentos teóricos a partir de Marx.

Considerando a leitura de Konder (2012), Triviños (2012) e a obra de Gil (2008), “Métodos e Técnicas de Pesquisa Social”, compreende-se as Leis da dialética como os aspectos universais da relação dos sujeitos com o mundo, extraídas da natureza e da história da sociedade humana, sendo especificamente três: a “Lei da transformação ou passagem da quantidade para qualidade e vice-versa”, a “Lei da unidade e da luta dos contrários ou Lei da Contradição” e a “Lei da negação da negação”. Entende-se por categorias do ponto de vista formal da dialética como: propriedades da realidade objetiva que constituem um tipo de conceito, não existe um número definido de categorias, no entanto são destacadas três principais: “Matéria”, “Consciência” e “Prática Social”.

Do mesmo modo, é possível constatar que a palavra dialética tem uma conceituação bastante antiga, a qual primeiramente tem o sentido de “diálogo”. Já na Antiguidade e na Idade Média, a palavra é utilizada para designar o sentido de “lógica”, “razão”, fundamentado em Hegel, que caracterizava o idealismo, admitindo a hegemonia das ideias sobre a matéria.

Foi com Hegel que o quadro se modificou: um novo conceito de dialética foi elaborado. Para o pensador alemão, a questão da dialética não se limitava ao campo estrito da metodologia e nem cabia no âmbito das discussões sobre a teoria do conhecimento; ela pressupunha toda uma nova teoria do ser. Segundo Hegel, a realidade é intrinsecamente contraditória e existe em permanente transformação; e o modo de pensar que nos permite conhecê-la não pode deixar de ser, ele mesmo, dinâmico. Nosso modo de existir do mundo consiste, por sua

vez, em mudar, sob o efeito da nossa invenção. E nós nos transformamos ao agir. Tudo, portanto, é instável. (KONDER, 2012, p. 27)

No entanto, para este mesmo autor, esta concepção sobre a dialética foi criticada por Marx e Engels (KONDER, 2009), sendo renovada a partir das bases materialistas. Desta maneira:

A perspectiva de Marx implicava não só uma reavaliação do papel do *trabalho material* na autocriação e na autotransformação do ser humano, como também exigia uma reavaliação do papel dos *trabalhadores* como força material capaz de, nas condições atuais, dar prosseguimento à autotransformação histórica da humanidade. O sujeito que pode, no quadro da realidade atual, enxergar a “rosa da razão”<sup>17</sup> na “cruz do presente” – o sujeito que pode apreender teoricamente a verdade da história, porque pode fazer história na prática – é o proletariado. (KONDER, 2009, p.30)

Fernandes (2008), na introdução de uma recente edição da obra de Marx, “*Contribuição crítica da economia política*”, escrita em 1859, anuncia uma concepção dialética no pensamento marxiano no campo metodológico, o qual amplia a maneira de compreensão sobre o próprio conceito de dialética, considerando a noção originalmente hegeliana de “conceito como reprodução do concreto”. Como método científico, a dialética oportuniza “um conhecimento sintético e completo da realidade” “[...] e a existência de um movimento dialético imanente às próprias coisas (desenvolvimento das forças sociais, como movimento real, no tempo, por exemplo) que nos afasta de Hegel” (FERNANDES, p.27, 2008).

Nesta perspectiva, importa o tratamento das relações entre teoria e prática que assombram o campo político e epistemológico da construção do conhecimento. O Materialismo Histórico rompe com a concepção epistemológica naturalista<sup>18</sup> e aponta seu aspecto prático, constituído de unidade entre teoria e ação nas ciências sociais, uma vez que reconhece as conexões entre fenômenos sociais na sociedade moderna. Fenômenos significados como causa e efeito, como produtos e motivos da atividade dos seres humanos, os quais podem ser explicados a partir do contexto de suas

---

<sup>17</sup> Nota do autor: “As expressões são de Hegel: “die Vernunft als die Rose im Kreuze der Gegenwart zu erkennen” (*Grundlinien der Philosophie des Rechets*, Ed. Suhrkamp, 1970, p. 26).”

<sup>18</sup> Pois, “...escapam do mecanismo rígido das leis naturais. Explicar a ação e a conduta humana em termos das condições e fatores sociais quer dizer outra coisa que negá-la simplesmente.” (FERNANDES, p. 40, 2008)

condições e fatores sociais. Este entendimento é interessante para pensar a relevância dos estudos a partir de Marx em torno da análise crítica da constituição da sociedade moderna, caracterizada pela transição das formas sociais, implicadas pelas transformações de ordem econômica e política.

[...] é mais fácil estudar o organismo, como um todo, do que suas células. Além disso, na análise das formas econômicas, não pode-se utilizar nem microscópio nem reagentes químicos. A capacidade de abstração substitui esses meios. A célula econômica da sociedade burguesa é a forma de mercadoria, que reveste o produto do trabalho, ou a forma de valor assumida pela mercadoria. Sua análise parece, ao profano, pura maquinação de minuciosidades. Trata-se realmente, de minuciosidades, mas análogas àquelas da anatomia microscópica. (MARX, p. 16, 2012)

Nesta passagem do prefácio de “O Capital” (2012), está expressa uma diferença fundamental entre o comportamento e as ferramentas de investigação inerentes a estudos no âmbito das ciências naturais e de uma ciência política da economia. Desta maneira, o estudo da totalidade social não é possível por meio de “fórmulas exatas”, instrumentos de ordem mecanicista, pois essa se constitui de partes que se interconectam e se imbricam, uma vez que envolve componentes dinâmicos de caráter social, humano e histórico. Desse modo, Marx (2008; 2012) possibilita o encontro de explicação para a constituição da sociedade burguesa, a partir da economia política, considerando que os seres humanos e suas relações em sociedade são caracterizados a partir de suas condições materiais, em sua totalidade.

Nesse sentido, a dialética prevê a importância da prática social como práxis, sendo um critério de verdade na produção do conhecimento, considerando a relação dos sujeitos com o mundo em condições de *conexão*, *interdependência* e *interação*, pois os fatos sociais não acontecem e nem devem ser considerados de maneira isolada dos aspectos políticos, econômicos e culturais. Para a dialética de base materialista, é primordial o reconhecimento sistemático da história nos processos de mudança, em que se concebe a ativa intervenção dos sujeitos na formação da política e da própria História. Considerando, portanto, que a sociedade não está dada e que a realidade é dinâmica, marcada pela oposição de contrários em conflito constante, Konder (2012) caracteriza a dialética como modo de pensar, e que na acepção proposta por Marx, “precisa estar sempre disposta a questionar a si

mesma, a se reformular em seus próprios fundamentos, para não se desligar do fluxo da história” (KONDER, 2012, p. 40)

A partir de todo o referencial teórico desenvolvido para orientar, justificar e fundamentar as escolhas e trajetória metodológica constituída na pesquisa para se conhecer e compreender a realidade estudada, considera-se a construção desta dissertação como um ancoradouro na caminhada intelectual, política e social. A seguir é apresentado textualmente o processo realizado ao longo da pesquisa para a produção e análise dos dados, bem como a descrição sumária dos instrumentos e técnicas utilizadas. Ao longo da pesquisa, optou-se pela substituição do termo usualmente utilizado em trabalhos de pesquisa “coleta de dados” por “produção de dados”, pelo fato de entender, sob a perspectiva da dialética, justamente que os dados foram produzidos, construídos dialeticamente no decorrer do estudo, uma vez que as informações sobre os fatos e fenômenos não foram simplesmente retiradas ou extraídas do contexto em questão.

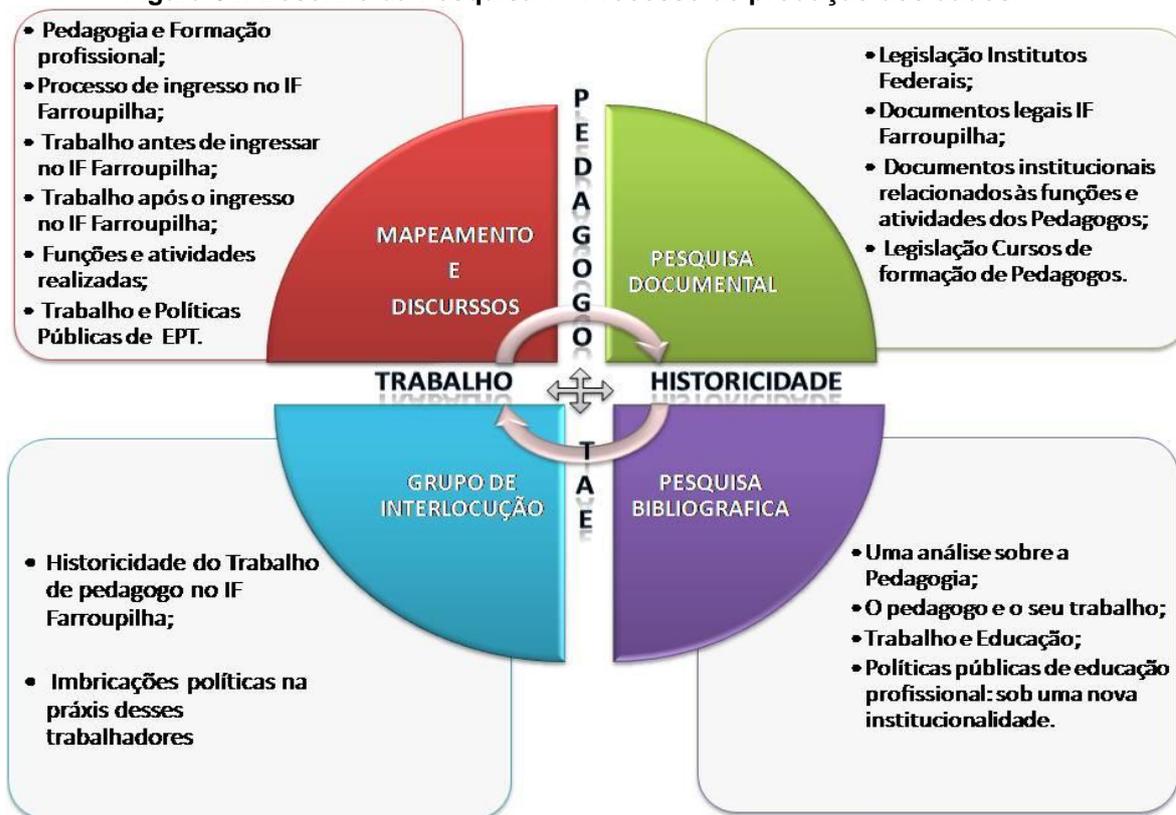
### **2.30 processo de produção e análise dos dados**

No movimento de construção dos dados da pesquisa até a produção das análises e textos finais desta dissertação, houve uma intensa preocupação em articular os princípios teóricos e metodológicos basilares da pesquisa, o Materialismo Histórico e a dialética, aproximados da questão de estudo, sobre a constituição da historicidade do trabalho dos pedagogos (TAEs) no processo de implementação do IF Farroupilha. Portanto, estes sujeitos são as interlocutoras na produção da pesquisa.

Para tanto, o estudo foi realizado em etapas desenvolvidas processualmente, de maneira que estas se retroalimentaram mutuamente, uma vez que uma implicou a elaboração e execução da outra. Inicialmente, aconteceu um estudo exploratório bibliográfico, procedendo a seleção, leitura e sínteses de referenciais teóricos e de documentações institucionais referentes aos sujeitos de pesquisa e sobre a política de implementação dos IFs. Este processo constituiu uma pré-análise, a qual possibilitou a delimitação e constituição do início da produção dos dados, implicando a projeção das

etapas seguintes para a elaboração dos resultados. Em seguida, foram realizadas as entrevistas semi-estruturadas individuais e transcrição das mesmas, após a análise e interpretação foram sendo constituídas, resultando na organização final da dissertação. A seguir é apresentada a figura que representa estes momentos da pesquisa:

**Figura 04: Desenho da Pesquisa 1 - Processo de produção dos dados.**



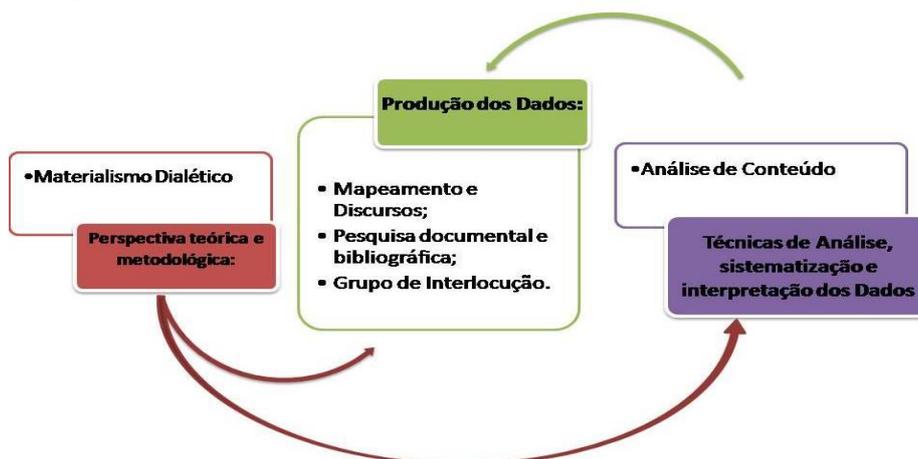
Fonte: CEZAR; FERREIRA, 2013. Representa o processo geral de desenvolvimento da pesquisa.

Esta figura representa o percurso realizado na pesquisa, entre o caminho da Universidade Federal de Santa Maria, espaço e tempo em que aconteceram tantas interloções significativas para o estudo no Grupo de Estudos e Pesquisas Kairós; e as estradas, ruas, vias de acesso para cada Campus e Reitoria do IF Farroupilha, locais em que aconteceram as entrevistas e grupo de interlocação. Nesse sentido, não se pode deixar de considerar que esta pesquisa congrega peculiaridades territoriais, as quais envolvem aspectos culturais de cada município onde se localiza esta instituição multicampi. Portanto, foi significativo para a pesquisa percorrer mais de um mil quilômetros

de estradas, para encontrar, escutar, dialogar com cada pedagoga, tendo ainda a possibilidade de conhecer o lugar onde cada uma constitui seus cotidianos de trabalho. Ferreira (2007) aponta para a necessidade de compreender os sentidos revelados pelos professores em seus discursos e no contexto em que estes são produzidos. Assim, procurou-se estabelecer condições para a realização de um estudo de fato dialético, para apreender e documentar a historicidade do trabalho destes sujeitos, a partir de seus discursos, de sua(s) realidade(s).

A seguir, é apresentada figura que representa o movimento de articulação realizado neste processo de produção e análise dos dados, o qual teve a Análise de Conteúdo como técnica para análise e sistematização dos dados, utilizada no trato dos documentos como das entrevistas transcritas.

**Figura 05: Desenho da Pesquisa 2 - Produção e análise dos dados.**



Fonte: CEZAR; FERREIRA, 2012. Representa o processo de análise dos dados produzidos na pesquisa

Triviños (2012) estabelece, em sua produção sobre pesquisas em ciências sociais, a “Técnica da triangulação na coleta de dados”. Compreende-se, de maneira especial, sobre a relevância da apropriação dessa técnica para organização e desenvolvimento da pesquisa, em relação e coerência aos princípios da perspectiva teórica e metodológica a qual é referência básica neste estudo, sendo assim possível perceber a dimensão dialética desta técnica, uma vez que ela envolve:

[...] a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. [...] é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes

históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social. (TRIVIÑOS, 2012, p. 138)

Esta técnica da triangulação consiste em uma visão esquemática da pesquisa sob três ângulos ou aspectos no processo de produção e análise dos dados: o primeiro em que são salientados os *Processos e produtos centrados no sujeito*, os quais são elaborados pelo pesquisador, a partir de um processo de análise das percepções construídas pelos sujeitos da pesquisa, recorrendo a instrumentos como: entrevistas, questionários, observações, entre outros. No segundo ângulo, são enfocados os *elementos produzidos pelo meio dos sujeitos da pesquisa*, os quais estão representados por fontes de informações os documentos, instrumentos legais e oficiais, e que podem ser estudados pelo método da análise de conteúdo.

... *Documentos* (*internos*, relacionados com a vida peculiar das organizações e destinados, geralmente, para o consumo de seus membros; e *externos*, que têm por objetivo, principalmente, atingir os membros da comunidade em geral); *instrumentos legais*: leis, decretos, pareceres, resoluções, regulamentos, regimentos etc.; *instrumentos oficiais*, que seriam de duas classes: *aqueles* que se referem a diretrizes, propostas, códigos de ética, depoimentos filosóficos, memorandos, atas de reuniões, políticas de ação, históricos escolares etc., e que são estudados fundamentalmente através do método de análise de conteúdo; e *estatísticos* (percentagens de matrícula, analfabetismo, repetência, evasão etc.; informações quantitativas da escola ou do sistema escolar ou relativas a ele etc), e *fotografias* (sobre a vida dos sujeitos, colegas, atividades etc.) (TRIVIÑOS, 2012, p. 139 )

O terceiro ângulo, nesta perspectiva, são os *processos e produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macro-organismo social no qual o sujeito está inserido*. Tal aspecto remete-se aos modos de produção (no caso deste estudo é o capitalismo). Assim, sucessivamente, vai se referindo às forças e relações de produção, à propriedade dos meios de produção e às classes sociais (TRIVIÑOS, 2008).

Conforme Sanfelice (2008), no texto “Dialética e pesquisa em Educação”, escrito a partir de uma conferência proferida no ano de 2004, no II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos; as pesquisas que se realizam sob a orientação da dialética têm a possibilidade de efetivar uma análise mais objetiva da realidade estudada, pois esta abordagem prima pela

apreensão do conjunto de conexões internas que constituem as relações, os movimentos contraditórios internos, uma vez que “o objeto é tomado como totalidade e como unidade de contrários. Torna-se um desafio captar o conflito, o movimento, a tendência predominante a sua transformação” (SANFELICE, 2008, p. 85).

Faz-se necessário apresentar a seguir, as etapas que constituíram este processo de produção e análise dos dados. Para tanto, como procedimentos, foram utilizadas como instrumentos na produção dos dados uma pesquisa documental, a qual revelou dados prévios para constituição uma pré-análise. Aconteceram também entrevistas semi-estruturadas individuais e um grupo de interlocução. Como técnica de análise, foi utilizada a Análise de Conteúdo, sendo aplicada nos dados produzidos durante a pesquisa.

### 2.3.1 Sobre a pré-análise - pesquisa documental

A pesquisa iniciou com um estudo exploratório, constituído a partir de uma pesquisa bibliográfica, a qual foi desenvolvida paralelamente com toda pesquisa, a fim de constituir o referencial teórico desta dissertação. É reafirmado que foi priorizada a interlocução com autores que têm produção na perspectiva teórica e metodológica marxiana e marxista, a fim de sustentar uma coerência epistemológica no estudo. Desta maneira, foram realizadas leituras, sob uma análise crítica de materiais sobre o assunto desta pesquisa, considerando como fontes bibliográficas: livros, artigos científicos, documentos oficiais sobre os cursos de Pedagogia, políticas de Educação Profissional e documentos existentes sobre as atividades das pedagogas na instituição. A autora Bardin (2011), na obra “Análise de Conteúdo”, uma das referências teóricas neste estudo, como orientação técnica para o movimento de análise e interpretação dos dados; indica esta fase como organizadora para o processo, em que acontece “a *escolha dos documentos* a serem submetidos à análise, a formulação das *hipóteses* e dos *objetivos* e da elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, p. 125, 2011).

Portanto, realizou-se, nesta etapa, o que Bardin (2011) aborda como “leitura flutuante”. Nesta fase, é escolhido parte do material da pesquisa, conhece-se o texto e o contexto do mesmo e constitui-se *um corpus*. No caso deste estudo, o material está organizado com as referências teóricas e por documentos relacionados à Pedagogia e à caracterização dos sujeitos da pesquisa, à política pública de Educação Profissional e tecnológica e a documentos oficiais do IFFarroupilha, como o Plano de Desenvolvimento Institucional, Estatutos, Regimentos, Regulamentos, Organograma. De posse desse material e a partir de sua devida exploração, aconteceu a formulação de hipóteses para o problema de pesquisa, assim, a sistematização e análise prévia de todo material textual organizado nesta etapa compuseram alguns dados preliminares.

É considerado que esta etapa foi fundamental para o enriquecimento do estudo e melhor compreensão das questões investigadas, no tratamento coerente e crítico dos dados. Martins (2006) se refere a esta estratégia de pesquisa como um processo que pode ser encaminhado paralelamente à realização de outras estratégias de estudo. Neste caso, as leituras e sistematizações teóricas que constituíram o referencial teórico para a sustentação do projeto de pesquisa, o qual abordou “O pedagogo e suas relações: Pedagogia, trabalho e Institutos Federais”.

Vale destacar que foi de extrema relevância este processo de estudo documental desde o momento em que se procedeu à dinâmica de elaboração e planejamento do trabalho de pesquisa, pois conferiu maior confiabilidade e qualidade para produção do estudo. Uma vez que este processo foi imprescindível para o melhor entendimento do próprio estudo, pois, sistematicamente, revelou o conteúdo de materiais que ainda não estavam tratados, legitimando as evidências produzidas.

Bardin (2011) também dispõe de um entendimento sobre as técnicas documentais, na obra anteriormente referida, considerando que a análise documental trabalha especificamente com o armazenamento qualitativo do máximo de informações possível dos documentos, desta maneira é compreendido que:

[...] a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). (BARDIN, 2011, p. 51)

Na intenção de construir um mapeamento inicial das características gerais dos sujeitos da pesquisa, foi realizado o contato, primeiramente, com a Pró-Reitoria de Ensino da Instituição, em que se entregou uma Carta de Apresentação, explicando sobre a realização da pesquisa. Com a aceitação e acolhida imediatas para realização do estudo, foram feitos contatos telefônicos com as Direções de Ensino de cada Campus, para sensibilização e encaminhamento formal via email de Carta de Apresentação da pesquisadora, juntamente com um questionário aberto para que fosse respondido, foram encaminhados sete formulários, no entanto, não se teve retorno.

A partir desta negativa, do não preenchimento deste instrumento, foi realizada uma visita à Pró-reitoria de Ensino para explicar a situação. ocasião, o pró-reitor de ensino sugeriu uma visita à Coordenação Geral de Gestão de Pessoas. Neste local, foi disponibilizado todo o material referente às pastas funcionais das pedagogas que trabalham na Instituição, as quais constituem o quadro efetivo de Técnicos - Administrativos em Educação, ou seja, concursados. De todo material disponibilizado, deteve-se maior atenção nos diplomas e nas portarias de nomeação destas pedagogas, pois se queria saber o quantitativo de profissionais, quando ingressaram, informações sobre a formação no curso de Pedagogia (ano de conclusão, habilitação).

A partir da leitura dos documentos presentes nestas pastas, considerando a necessidade de conhecer o contexto dos sujeitos que participaram do estudo, foi possível construir inicialmente um quadro referencial, e, posteriormente, com uma análise mais aprofundada, os dados foram sistematizados, descritos e organizados em gráficos para melhor visualização, estes são apresentados no subtítulo posterior que trata das análises dos dados.

Em suma, a partir da produção desta pesquisa documental articulada a todo referencial bibliográfico, foram pensadas as categorias de estudo relevantes para o processo de análise dos dados: *Trabalho de Pedagogo, Historicidade, Instituto Federal, Curso de Pedagogia e Pedagogia*. Foram estas as categorias que orientaram o planejamento das entrevistas.

### 2.3.2 Entrevistas

Cada um que passa em nossa vida passa sozinho, pois cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra. Cada um que passa em nossa vida passa sozinho, mas não vai só, nem nos deixa sós. Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo. Há os que levam muito, mas não há os que não levam nada. Há os que deixam muito, mas não há os que deixam nada. (ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY)

Como instrumento fundamental de produção de dados para este estudo, foi realizada a entrevista, uma vez que esta abrange a forma de interação social e é a técnica mais utilizada em pesquisas no campo das Ciências Sociais, pois possibilita o alcance de dados sobre os mais diversos aspectos da vida social e do comportamento humano. Gil (2008) caracteriza esta técnica por sua flexibilidade e viabilidade em produzir os dados em profundidade. É atribuído à entrevista o “valor semelhante ao tubo de ensaio na Química e ao microscópio na Microbiologia” (GIL, 2008, p. 109).

Reconhecendo a existência de vários tipos de entrevista, foi escolhida a *semi-estruturada*, considerando a necessidade de utilização de um instrumento que seja mais coerente com a abordagem qualitativa deste estudo, destacando que este instrumento privilegia a participação dos sujeitos fundamentais para a pesquisa. Triviños (2012) entende a entrevista semi-estruturada como um instrumento que “[...] parte de questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas...” (TRIVIÑOS, 2012, p. 146).

Outra referência teórica para a produção das entrevistas e da análise e interpretação dos dados, juntamente com Bardin (2011), entre outros autores que escrevem sobre o assunto, é a obra da autora Guerra (2012),

“Pesquisa qualitativa e Análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso”. Esse texto oferece questões extremamente significativas para pensar sobre os procedimentos de construção da pesquisa, sobre quem e quantos interrogar, e como construir o que ela nomeia de “guião”, ou seja, o roteiro de questões a ser utilizado em uma entrevista (sugere que esta seja uma conversa informal e fluida). É importante que este seja construído conforme os objetivos que partem da problematização da pesquisa (GUERRA, 2011).

O procedimento de contato com as pedagogas aconteceu inicialmente via email, no qual a pesquisa foi apresentada e realizada uma sensibilização e houve convite para a participação no estudo. Com o retorno de alguns emails, foi feito então o agendamento prévio dos encontros. Foram realizados também contatos telefônicos com cada interlocutora, para uma melhor aproximação, atribuindo qualidade para as comunicações. Cada entrevista foi agendada com uma semana de antecedência e conforme as disponibilidades dos sujeitos. Os encontros aconteceram nos campi em que cada participante trabalha, sendo que uma das entrevistas aconteceu em um “Café”, estabelecimento comercial da cidade de Santa Maria.

As interações aconteceram com facilidade, em uma relação de confiança entre os sujeitos, pois se percebeu que, na maioria dos casos, as pedagogas aguardavam ansiosas para as conversas, pois reconheciam o valor do estudo para o próprio trabalho na Instituição e oportunidade de falar sobre si, dando a impressão de uma espécie de “desabafo”. Tal aspecto está registrado nos discursos (escritos via email e verbalmente) e na maneira como preparam os ambientes para a realização das interlocuções, reservando espaços com boas condições para as conversas, isolados e livres de barulhos.

Cada conversa aconteceu mediada por um roteiro específico (APÊNDICE D), elaborado anteriormente pela pesquisadora, sendo que foi procurado fazer o mínimo de intervenções e/ou interrupções durante as falas, sendo preservada neutralidade e confidencialidade por parte da entrevistadora. Atentando para o que Guerra (2012) aponta como importante no processo de interação que acontecem durante entrevistas, é preciso:

[...] assumir como pressuposto dessa postura metodológica que estamos perante sujeitos racionais (entrevistador, mas também entrevistado), sendo que ambos dão sentido à sua acção e, de forma aberta e transparente, definem o objetivo dessa interação: um pretende colher informações sobre

percursos e modos de vida sobre os quais o outro é um informador privilegiado pelo fenômeno social que viveu. (GUERRA, p. 22, 2012)

Para garantir a legitimidade neste processo, resguardando-nos sob princípios éticos, as conversas iniciaram com a leitura de um material sucinto com informações sobre as finalidades e objetivo da pesquisa e assinatura do Termo de confidencialidade e Termo de consentimento livre esclarecido, como forma de garantia de proteção das fontes da pesquisa.

O tempo de duração das conversas não foi estabelecido previamente, o que na totalidade das interlocuções gerou diferenças interessantes na duração de cada interlocução, variando de 15 a 32 minutos, as entrevistas mais curtas e as mais extensas durando de 50 até 70 minutos. Para todas, foi utilizado o aplicativo de “gravação de voz” de um aparelho de celular. Posteriormente à realização de cada entrevista, aconteceu o processo de transcrição pela própria pesquisadora, sem a utilização de nenhum aparelho computacional. Esta atitude é avaliada como significativa para o processo de realização do estudo, pois possibilitou um movimento de revisão dos discursos realizados, implicando deste então uma pré-análise dos mesmos, o que facilitou os procedimentos posteriores no tratamento dos dados produzidos durante as interlocuções.

É importante destacar que os questionamentos realizados nas entrevistas foram organizados sob os seguintes eixos: *Pedagogia e formação profissional, Ser pedagoga e Trabalho, Trabalho de pedagoga e as políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica*. Intencionava-se conhecer sobre o processo de formação profissional, o trabalho antes de ingressar no IF Farroupilha e o trabalho após o ingresso no IF Farroupilha, considerando estes como elementos importantes para responder à pergunta central deste estudo. É extremamente importante considerar que tais eixos estão interpelados pelos aspectos abordados na revisão bibliográfica, sendo: “Uma análise sobre a Pedagogia”; “O(a) Pedagogo(a) e seu trabalho”, “A relação entre educação e trabalho: um contexto de contradições e a aproximação com a Educação Profissional, “A atualidade das políticas públicas de educação profissional: sob uma nova institucionalidade”.

Desta maneira, é relevante que as pedagogas interlocutoras nesta pesquisa descrevessem espontânea e livremente sobre seus pensamentos e experiências dentro do foco de estudo da pesquisa. Uma vez que está no âmbito desta, além de uma produção epistemológica, também uma construção política, a partir da compreensão crítica e revelação dos discursos destas trabalhadoras sobre como cada uma conjuga o seu “saber do saber-fazer” e o “saber do como fazer-saber”, pois, como retrata Fabre (2004) em um texto sobre as definições de Pedagogia e os saberes pedagógicos dos pedagogos:

Cada um conta, assim, a seu modo e em seu próprio estilo sua história pedagógica, descreve com maior ou menor orgulho, ou contrição, as fidelidades que balizam sua evolução, os êxitos ou fracassos que a sublinham. [...] Ler o relato de uma experiência pedagógica é poder colocar-se no lugar do pedagogo (compreensão), é solicitar explicações (sobre o contexto, por exemplo, quando ele está afastado demais do nosso), enfim, é deixar-se interpelar por ele. (FABRE, 2004, p. 110 e 111)

Assim, a realização das entrevistas demarcou cronologicamente um lugar de extrema importância para o trabalho de pesquisa. É reconhecido que o diálogo pressupõe relação entre duas ou mais subjetividades, esta dimensão da interação entre sujeitos foi fundamental no movimento de construção intelectual e social da pesquisa. A busca pela escuta de cada pedagoga possibilitou uma experiência extremamente relevante, mediada pela visualização das diferentes paisagens, das diferentes estradas percorridas para encontrar cada interlocutora, considerando as diferentes micro-regiões do estado, local de cada campus do IFFarroupilha. Foi possível estar, mesmo que por pouco tempo, em cada diferente município, mas tempo suficiente para reconhecer que cada lugar possui a sua história em particular, mediada por relações sociais, culturais e políticas. Observou-se, nos discursos produzidos durante as entrevistas, que estas relações e a historicidade de cada lugar estão imbricadas também na maneira como se constituiu cada campus.

### 2.3.3 Técnica de análise dos dados: Análise de Conteúdo sob o amparo da dialética

*“Eu atravesso as coisas — e no meio da travessia não vejo! — só estava era entretido na idéia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto mais embaixo, bem diverso do que em primeiro se pensou (...) o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia...”*

(JOÃO GUIMARÃES ROSA, 1986: 26-52)

Considerando o objetivo central deste trabalho de pesquisa, é válido afirmar a premência da constituição de uma análise crítica a partir do discurso das pedagogas como interlocutoras no processo de estudo, ao descreverem sobre o trabalho que realizam em uma instituição pública de Educação Profissional. Assim, é relevante considerar a premissa de que as finalidades desta Instituição estão estreitamente relacionadas ao mundo do trabalho e à profissionalização das pessoas. É contemplado desta maneira o terreno da ação política e social.

Este reconhecimento é fundamental para pensar na técnica que possibilitará o processo de análise e interpretação dos dados da pesquisa, primando sempre pela coerência teórica e metodológica. É concebível que uma técnica, seja de produção ou análise dos dados em uma pesquisa, só é fortalecida e legitimamente científica se está sustentada em um determinado referencial teórico. No entanto, entende-se que a análise e interpretação ocorrem ao longo de todo o processo e não existem fronteiras, não existem momentos distintos, isolados para “produção de informações, dados” e para o início do processo de análise e interpretação.

É válido salientar que este estudo se apropria tecnicamente do método da Análise de conteúdo – A.C., fundamentada nas interlocuções teóricas dos(as) autores(as): Triviños, (2012), Franco (2005), Bardin (2011) e Guerra (2012). É interessante considerar, como já foi mencionado anteriormente, que o Grupo de Estudos e Pesquisas Kairós vem utilizando tais técnicas nas pesquisas desenvolvidas até o momento, primando pela sua articulação aos princípios teóricos e metodológicos dialéticos, que orientam conhecer, compreender uma determinada realidade, nos movimentos das contradições, historicidade e mediações com uma totalidade social, atentando para a produção da práxis. Assim, a A.C. é empregada como uma técnica para

analisar os dados em seus contínuos movimentos, considerando “A compreensão dos fenômenos vai se modificando no decorrer do processo de pesquisa e é paulatinamente aprofundada durante o trabalho de análise.” (SZYMANSKI, ALMEIDA E PRANDINI, p. 72, 2004)

Esta técnica de análise dos dados dispõe de um conjunto de formas de interpretação, a partir de instrumentos de análise das comunicações. É utilizada tanto em pesquisas com a abordagem quantitativa quanto qualitativa e tem uma longa história no campo das ciências. Teve origem de vertentes teóricas positivistas, no século XII, sendo fortalecida por volta da década de 1920, com a Primeira Guerra Mundial, quando surgem novos planos metodológicos e epistemológicos. É válido salientar que os primeiros materiais analisados são essencialmente jornalísticos. Bardin (2011) caracteriza a A.C. como instrumento para compreender o sentido, o significado e significação do conteúdo de uma mensagem, considerando que esta “procura conhecer aquilo que está por de trás das palavras sobre as quais se debruça [...] é uma busca de outras realidades por meio das mensagens.” (BARDIN, 2011, p. 50)

Considerando que os escritos desta autora representam com maior propriedade tal técnica, este estudo apropriou-se deles para pensar a produção das análises dos dados da pesquisa. Portanto, este processo é orientado pelas etapas de: *pré-análise*, *exploração do material* e, por fim, *tratamento dos resultados*, *a inferência* e *a interpretação*. Em interlocução com Franco (2005), é oportuno afirmar que estas etapas compõem um plano de pesquisa o qual pode viabilizar uma integração necessária entre teoria, produção, análise e interpretação dos dados da pesquisa.

Recorrendo à outra autora que escreveu sobre a A.C. (FRANCO, 2005), confirma-se a prerrogativa de que existem relações atreladas à emissão de mensagens, pois “a expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens passam a ser vistos como indicadores indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas e as seus componentes psicosociais.” (FRANCO, p. 08, 2005) Portanto, a escolha da A.C., no seu processo de realização, deve ser coerente com a perspectiva dialética, a qual se tem como orientação no processo de compreensão da realidade de pesquisa. Uma vez que as mensagens emitidas pelos sujeitos produzidas na oralidade ou escrita, as que estão presentes em gestos, silêncios, imagens ou documentos,

expressam significados e sentidos, os quais não estão e não são isolados de um contexto mais amplo.

Considerando o processo de elaboração desde trabalho de pesquisa, em uma compreensão dialética da construção de um conhecimento, é possível dizer que a primeira etapa da análise, que é a pré-análise, conforme a exploração da literatura acima referenciada possibilitou a formulação do problema e dos objetivos deste estudo. Esta fase gerou a própria organização da pesquisa, uma vez que esta parte é constituída pela “escolha dos documentos a serem submetidos a análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.” (BARDIN, p. 125, 2011). A partir de todo processo de exploração do material obtido na produção dos dados da pesquisa, constituindo uma pré-análise, considerando o material documental, as entrevistas e também os registros do grupo de interlocução, aconteceram as etapas de *codificação*, *categorização* e *inferência*.

Bardin (p. 134, 2011) indica que “Tratar o material é codificá-lo”, assim, entende-se que a etapa de Codificação como o processo de transformação dos dados primários, possibilitando o conhecimento das características do texto, a representação ou a forma como se expressa o conteúdo, verificando as atitudes do interlocutor (verbal ou comportamental), predisposição, estabilidade, intensidade e organização do discurso. A codificação pode ser organizada, conforme referencial da autora, por recorte (escolha das unidades de registro e de contexto), enumeração (escolha das regras de contagem), classificação e a agregação (escolha das categorias).

Nesse sentido, durante o processo das entrevistas e transcrição das mesmas, foi o tempo em que foi possível revisitar, rememorar os momentos de conversas com as interlocutoras, identificando os trechos das falas mais relevantes com vinculações às questões da pesquisa. Foi possível observar a existência de uma relação entre o tipo de formação no curso de pedagogia (considerando ano e habilitação), as experiências vividas como pedagoga, com a maneira de descrever sobre o próprio trabalho e suas relações. Nesse sentido, procurou-se realizar um movimento de aproximar estas percepções ao

processo de constituição da historicidade do trabalho de pedagoga, a qual ora se manifesta individual, ora coletivamente.

Ao analisar a enunciação<sup>19</sup>, é importante destacar aspectos presentes na maneira como as interlocutoras produziram seus discursos, alguns assemelhando-se em alguns pontos, outros sendo conduzidos de maneiras diferentes. Dentre tais aspectos, é observada a utilização de variações designativas (a gente, tu...), temporalidade das entrevistas, excesso de informações logo na resposta da primeira questão. Algumas pedagogas não limitaram suas respostas apenas ao que tinha sido perguntado. De maneira ansiosa, relacionaram à primeira questão a uma série de fatos e acontecimentos de suas vidas em uma ordem cronológica, descrevendo experiências sobre a carreira profissional, especialmente aquelas com mais anos de trabalho antes do ingresso no IF. Assim, foram repetitivas em algumas questões previstas no roteiro da entrevista, porém atribuíram mais detalhes em seus relatos. Tal processo resultou em entrevistas mais longas, com durações de 50 até 70 minutos.

Seguindo a apresentação do processo de análise das entrevistas transcritas, aconteceu a categorização dos discursos, movimento pelo qual se pode identificar aspectos mais amplos das interlocuções, possibilitando uma observação horizontal das falas das pedagogas. Esta etapa constituiu na confecção gradativa de quadros/tabelas referente às questões presentes no roteiro das entrevistas, individualmente. Estes instrumentos serviram para sistematização das categorias de estudo, em que trechos das falas foram selecionados de acordo com as seguintes temáticas: Trabalho de Pedagogo, Historicidade, Instituto Federal Farroupilha, Curso de Pedagogia e Pedagogia. Este processo visa a descobrir os 'núcleos de sentido' que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido (GOMES, 2012). Vale salientar que, paralelo a este procedimento, aconteceu um movimento de reflexão, mediada por articulação teórica a partir do referencial teórico produzido para a etapa de construção do projeto de pesquisa.

---

<sup>19</sup> Inserida para a análise de entrevistas abertas, sendo concebida como processo da comunicação e não como um dado estatístico. A- condições de produção da palavra (fala, discurso) B- Análise das estruturas gramaticais; C – Análise da lógica de organização do discurso; D – Análise das figuras de retórica (figuras de linguagem).

A partir destes movimentos, foram sendo estabelecidos critérios de análise para produzir as interpretações, no sentido de conhecer os dados construídos em sua horizontalidade e verticalidade, viabilizando o reconhecimento de pontos, questões que entrecruzam entre os discursos. Para tanto, os dados obtidos nas entrevistas foram observados em suas semelhanças e diferenças, reconhecendo no que se contradiziam, no que se apresentava como paradoxal entre um e outro e no que convergiam. A partir deste processo, os dados foram novamente agrupados em arquivos computacionais, separadamente por categoria. Esse procedimento que possibilitou uma leitura dos dados sob uma perspectiva mais verticalizada, analisando a evolução de cada categoria pelo discurso das pedagogas.

Logo, iniciou-se então o registro do processo intelectual da produção das inferências do estudo, conteúdo do próximo capítulo desta dissertação, em que as categorias de estudo são apresentadas a partir de suas intersecções e relações. É atribuído sentido teórico e crítico na produção da pesquisa, sendo esta concebida como a imbricação, a articulação entre teoria e prática, a partir de uma realidade concreta na construção de ferramentas para uma ação pedagógica consciente.

#### 2.3.4 Grupo de Interlocução

Após a descrição de alguns caminhos que se pretende percorrer para a realização desta pesquisa, partir-se-á agora para o detalhamento de outro momento de suma importância para legitimação do estudo. Trata-se da realização do grupo de interlocução, como um momento em que reuniu para um diálogo o coletivo dos sujeitos participantes da pesquisa. Para tanto, é apresentada uma interessante citação para iniciar uma descrição e reflexão sobre como foi realizado este processo, o qual representa importante momento para a validação de tal pesquisa em educação.

A educação tendo por finalidade a humanização do homem, integra sempre um sentido de emancipação às suas ações. Por conseguinte, o método científico que estudará deverá ter como pressuposto a possibilidade de oferecer aos sujeitos do grupo pesquisado condições formadoras e incentivadoras dessa emancipação, o que poderá facilitar a transformação democrática das condições de vida e de existência. (GHEDIN e FRANCO, 2011, p.42)

Desta maneira, a organização e a realização do grupo de interlocução, aconteceu no sentido de promover a efetivação do diálogo coletivo, interação entre os sujeitos da pesquisa, possibilitando a apresentação prévia dos resultados construídos até o momento, provocando, ainda, a ampliação de problematizações e discussões sobre o movimento de reflexão e construção teórica sobre a constituição da historicidade do trabalho das pedagogas. Desta maneira, buscou-se produzir novas evidências para a pesquisa, a partir do diálogo coletivo entre os sujeitos, uma vez que este estudo é orientado a partir de uma abordagem crítica, em que a dialética contribui para a apreensão do real. Assim, grupo de interlocução é apresentado como uma técnica complementar, apropriada no processo de produção e sistematização dialética na pesquisa em educação (FERREIRA, FIORIN, AMARAL, MARASCHIN, 2014).

O grupo de interlocução é apresentado como um momento de interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, a fim de socializar os resultados do estudo e discutir sobre esses dados e sobre questões que ainda necessitam se ampliadas. Por meio da linguagem, cada um dos sujeitos da pesquisa apresenta suas concepções, influenciados por suas experiências, mas, a partir deste momento de diálogo e interação, terão a possibilidade de socializar e problematizar o tema pesquisado com sujeitos que possivelmente, tem algo comum entre si devido a sua proximidade com a pesquisa. (FERREIRA, FIORIN, AMARAL, MARASCHIN, p. 192, 2014)

Vale ressaltar que tal compreensão parte de experiências de pesquisas, produções científicas registradas no grupo de estudos e pesquisas Kairós e estudos das autoras do texto “Grupos de interlocução como técnica de produção e sistematização na pesquisa em educação”, publicado recentemente, construído sob referencial teórico crítico de bases conceituais marxistas, provoca interessantes reflexões sobre a pesquisa em educação na atualidade, como ação pedagógica na produção de conhecimento e de educação, que revela intencionalidades institucionais e específicas do sujeito pesquisador. Desta maneira, este instrumento é concebido para além da compreensão como uma técnica de “coleta, apresentação ou quantificação de dados, é um momento de problematização conjunta acerca da pesquisa” (FERREIRA, FIORIN, AMARAL, MARASCHIN, 2014).

O estudo da produção de outra autora, Werle (2012), em seu texto “Pós-graduação e suas interlocuções com a Educação Básica”, publicado em revista pela Universidade Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul, apresenta importantes considerações sobre a interlocução nas pesquisas em educação. A autora destaca inicialmente o sentido da palavra interlocução, que significa conversação entre uma ou mais pessoas, instituições ou grupos com diversos e múltiplos interesses, considerando que estes “transversalizam uma diversidade de interesses, *intensidades e direcionalidades* da interlocução, com isto se altera a condição de *ouvir e dialogar com os interlocutores*.” (WERLE, 2012, p. 424). É importante considerar que o espaço e o tempo da interlocução, para que sejam efetivos, precisam ser fluidos, móveis e devem ser realmente construídos. Desta maneira, é importante que sejam dinâmicos e impliquem na capacidade de prática social e de interação, em que a interlocução se manifesta como processo.

Nesta perspectiva, o grupo de interlocução desta pesquisa foi organizado de maneira que respeitasse o contexto de trabalho dos sujeitos participantes do estudo, uma vez que reconhecer a realidade política e das práticas institucionais pode implicar significativamente nos diálogos sobre fatos e situações concretas. Desta forma, a realização desta comunicação possibilita realizar traduções, interpretações, fazer links entre conceitos e situações empíricas, favorecendo a construção do objeto de estudo, de uma atividade que inspira a pesquisa (WERLE, 2012).

O desafio da sistematização e teorização de experiências, o do afastamento das ações diretamente realizadas nas escolas e sistemas de ensino para problematizar e desenvolver uma visão crítica a respeito das mesmas. O desafio de sistematizar relatos de prática, teorizando-os sem os congelar e sem deles retirar a riqueza do vivido. (WERLE, 2012, p. 432)

Nesse viés, o grupo foi realizado na própria instituição durante a tarde do dia 18 de junho de 2014, acontecendo na reitoria do IF Farroupilha, que está localizada no município de Santa Maria. Obteve-se a participação de 8 pedagogas de diferentes campus e também o Pró-Reitor de Ensino, que participou da abertura do encontro. Vale ressaltar que foi realizado o convite para todas as participantes da pesquisa que responderam às entrevistas.

Esta prática de interlocução é condizente com a concepção dialética, uma vez que possibilita uma transformação em uma determinada realidade e, nesse sentido, as pedagogas foram provocadas a rever, analisar a partir das sistematizações deste estudo concepções sobre o próprio trabalho e sobre o contexto em que estão inseridas. Entretanto, considerando a produção científica existente sobre a técnica de grupo de interlocução, é importante além de respeitar as especificidades de cada pesquisa, faz-se necessário de certa maneira atentar para “alguns passos básicos” (FERREIRA, FIORIN, AMARAL, MARASCHIN, p, 203, 2014).

- 1- Exposição da proposta do grupo de interlocução para os sujeitos da pesquisa;
- 2- Apresentação de slides com os resultados da pesquisa e da coleta de dados inicial;
- 3- Discussão sobre os resultados da pesquisa;
- 4- Apresentação, pela/pelo pesquisador(a), de questões que surgiram após as análises dos dados;
- 5- Discussão sobre as novas questões apresentadas buscando ampliar a pesquisa e suprir algumas lacunas que possam ter ficado em relação a coleta de dados inicial;
- 6- Oportunizar um espaço em que os sujeitos exponham dúvidas sobre o tema ou sobre a pesquisa;
- 7- Esclarecimentos e sistematização. (FIORIN, 2012, p. 20)

Considerando estes passos pensados por esta pesquisadora, o momento do grupo de interlocução foi planejado e realizado sob a forma de uma roda de conversa, em que inicialmente os sujeitos se apresentaram, pois nem todas se conheciam até este encontro. Foram utilizados slides, como recurso visual para a apresentação da pesquisa pela pesquisadora, também o grupo teve o suporte de uma pessoa externa, convidada pela pesquisadora e conhecedora do estudo, que auxiliou na gravação do áudio, no registro fotográfico e escrito dos discursos produzidos no grupo.

No segundo momento, a pesquisadora iniciou a apresentação da problematização, justificativa e contextualização, referencial teórico e metodológico, objetivos da pesquisa e do grupo de interlocução. Nesta ocasião, as pedagogas fizeram breves intervenções, mencionando os anseios e expectativas em relação ao estudo. Assim, os outros momentos do encontro foram legitimando uma conversa entre todas, a partir da apresentação das etapas e construção dos dados parte por parte, conforme a construção do estudo.

Desta maneira, as interlocuções foram se constituindo na discussão de cada dado apresentado, seguido da análise construída previamente pela pesquisadora. Novas intervenções das pedagogas registradas no grupo revelaram discursos que reforçaram, esclareceram ou ampliaram as questões abordadas na pesquisa. A partir dos registros produzidos durante e após a realização do grupo, os mesmos foram sistematizados conforme as categorias trabalhadas no estudo, as quais abordam sobre trabalho de pedagoga, historicidade e IF Farroupilha. Tais categorias são as temáticas que mobilizaram o estudo e construção teórica que segue nos textos do capítulo a seguir nesta dissertação.

### **3 PEDAGOGIA, TRABALHO E INSTITUTOS FEDERAIS: RELAÇÕES CONTROVERSAS NA CONSTITUIÇÃO DE PEDAGOGOS(AS)**

É importante salientar inicialmente que este capítulo trata de uma revisão bibliográfica com categorias que foram ressignificadas a partir das análises dos dados produzidos no decorrer da pesquisa. O primeiro subtítulo aborda sobre a Pedagogia, no sentido de concebê-la em sua especificidade e em sua constituição no contexto histórico e político. Tal escolha é oriunda do período de construção do projeto de pesquisa, fomentada na participação de momentos de discussões e reflexões coletivas que envolviam questões sobre o assunto, incluindo a participação na apresentação de outras pesquisas que envolviam diversas problemáticas sobre o trabalho dos(as) pedagogos(as), considerando diferentes situações educativas. Porém, tem-se observado maior recorrência de pesquisas sobre o trabalho destes como professores(as), não se evidenciando estudos sobre outros tipos de trabalho que este mesmo profissional possa realizar dentro da escola, assim como nos múltiplos espaços de educação da sociedade.

Estas constatações são resultantes também da leitura de pesquisas locais orientadas pela professora Liliana Soares Ferreira da UFSM<sup>20</sup>, trabalhos estes que têm explicitado haver uma redução da concepção da Pedagogia e do trabalho dos pedagogos sob o aspecto formativo e subsumido nas atividades da docência em sala de aula nos espaços escolares. Corroborando tais evidências, percebe-se a necessidade de insistir na diferenciação conceitual no que se entende por Pedagogia, considerando-a como um campo teórico - epistemológico, praxiológico - político e também formativo. Portanto, a Pedagogia não pode ser entendida como Curso de Pedagogia que trata de uma formação profissional ou significar o mesmo que trabalho pedagógico.

Há de se considerar a existência de relações entre a Pedagogia e o trabalho dos pedagogos, estes vistos tradicionalmente como os teóricos-práticos da educação, em acordo com Houssayle (2004), ao afirmar que cabe a

---

<sup>20</sup> Projetos desenvolvidos pelo Kairós, em específico “O Curso de Pedagogia nas IES do Estado do Rio Grande do Sul e a perspectiva da ciência da educação: convergências e divergências” financiado pelo CNPq, conforme Edital 03/2009. E outro projeto: “O curso de pedagogia e as multifaces do trabalho/emprego na área da educação: análises, perspectivas e desafios”, este também com financiamento FIPE/UFSM, Pibic/CNPq, Probic/FAPERGS.

este profissional conjugar teoria e prática a partir de sua própria ação, uma vez que esta constitui significado mediante um enraizamento político, social e histórico. Nesse sentido, este capítulo foi produzido tendo em vista o diálogo entre concepções teóricas e os discursos realizados pelas participantes da pesquisa, envolvendo elementos que possibilitam conhecer e analisar criticamente o processo de constituição do trabalho que realizam no IF Farroupilha. Para tanto, fez-se necessário para o estudo confrontar as políticas educativas relacionadas aos cursos de Pedagogia e à atualidade da política de Educação Profissional e Tecnológica que implementou os Institutos Federais. Este referencial se torna relevante a fim de compreender o contexto e as perspectivas desta instituição, para, então, refletir sobre o lugar que ocupa o pedagogo e os movimentos que constituem a historicidade de seu trabalho.

### **3.1 Uma análise sobre a Pedagogia**

Há que se encontrar respostas para outras circunstâncias emergentes que estão exigindo respostas e decisões educativas: a ampliação dos espaços educativos para além dos muros das escolas é uma realidade incontestável; as novas e complexas formas em que se estabelecem as relações entre trabalho estão a demandar novos meios e espaços de formação de jovens; as consequências sociais decorrentes da internacionalização da economia, entre outros fatores, exigem o repensar do papel da pedagogia, na direção da construção de novas mediações sociais e políticas, com vistas a um projeto de futuro digno as novas gerações.  
(FRANCO, 2008, p. 20)

Esta parte do texto objetiva apresentar uma exposição sobre os pressupostos que constituem a Pedagogia, sob o contexto de pensá-la como, propriamente, uma ciência. Para tanto, é apresentada uma breve análise, a qual está apoiada em leituras de pesquisadores que têm voltadas suas produções para a constituição de fundamentos no sentido de compreender a Pedagogia como ciência da educação. Porém, são ressaltados questionamentos relevantes para pensar sobre a cientificização da Pedagogia, os quais vêm gerando fissuras na maneira de conceber a mesma: Como pensar o discurso e a produção científica no âmbito da Pedagogia? Em que

tratar a Pedagogia como ciência contribui para o fortalecimento, valorização do trabalho do(a) pedagogo(a)?

O autor do texto “Ciência(s) da educação ou sentido da educação? A saída pedagógica” apresenta aspectos interessantes os quais podem ser refletidos em relação à Pedagogia. Nesse sentido, Soëtard (2004) considera que o aspecto da cientificidade em educação não é um resultado insignificante, é sim um processo histórico e político de expressiva importância para a produção da práxis educativa.

Considerando o fato de que a Pedagogia pode se apropriar de explicações, conhecimentos e teorias de outras áreas pertinentes às Ciências Sociais e Humanas, não lhe é suficiente, uma vez que é próprio exclusivamente da ciência pedagógica estabelecer as condições para a efetividade da prática educativa, dialeticamente (MAZZOTTI, 2011). Desta maneira, está se tratando de uma ciência específica, cuja origem e finalidade é a própria prática educativa, a qual é estudada também sob os subsídios teóricos “providos pelas demais ciências da educação e cuja tarefa é a compreensão, global e intencionalmente dirigida, dos problemas educativos” (LIBÂNEO, 2011, p. 139 [a]).

Essas problematizações são necessárias e provocativas para todos pesquisadores e demais trabalhadores da educação, especialmente para aqueles que têm sua práxis<sup>21</sup> em Pedagogia, vista a realidade da educação nesta sociedade do capital, a qual carece da criação de alternativas educativas significativamente diferentes, uma vez que dia após dia tal realidade apresenta diversos desafios humanos, políticos e sociais. Como se refere Mézáros (2008), “as práticas educacionais da sociedade devem cumprir suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25), por meio da socialização do saber que *está sendo* socialmente produzido e sistematizado historicamente pelos seres humanos na sociedade.

---

<sup>21</sup> Entende-se a Práxis dentro do contexto da filosofia marxista, para designar atividade, ação material do ser humano social, elemento não só de interpretação, mas de transformação, práxis no “seu sentido como atividade real, objetiva, material do homem que só é homem como ser social prático, não pode ser conseguido através do retorno ao ponto de vista da consciência comum” (VÁZQUEZ, 2011, p. 30).

[...] ao afirmar que o saber é produzido socialmente, isto significa que ele *esta sendo* produzido socialmente e, portanto não é obra de cada geração independente das demais. [...] O fato de falar na socialização de um saber supõe um saber existente, mas isso não significa que o saber existente seja estático, acabado. É um saber suscetível de transformação depende de alguma forma do domínio deste saber pelos agentes sociais. (SAVIANI, 2012, p. 68)

No entanto, a educação na sua configuração institucional escolar, vem servindo historicamente como forma de dominação estrutural dos seres humanos, pois além de legitimar os interesses dominantes (por meio da geração e transmissão dos saberes e valores hegemônicos), demonstrando o caráter contraditório também do trabalho educativo que acontece na escola; implicitamente apresenta o propósito de “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital” (MÈSZÁROS, 2008, p.35). Retomando a obra “Pedagogia Histórico - Crítica”, de Saviavi (2012[b]), é possível pensar no significado desse caráter contraditório a partir da análise que faz sobre o fato de muitos teóricos trabalharem esta apenas no âmbito da sociedade e não problematizarem a educação, não conceberem aprofundadamente o próprio trabalho educativo como um processo contraditório. Saviani (2012 [b]) analisa o contexto histórico em que surge a perspectiva “crítico-reprodutivista” da educação, entre os anos de 1960 e 1970, a partir de movimentos revolucionários sociais que pretendiam a revolução cultural e na educação, no Brasil especialmente o movimento teve o nome de Pioneiros da Educação Nova. A partir do contexto revolucionário acontecido na França, ressoam a origem da teoria dos aparelhos ideológicos, representadas por Althusser, a teoria da reprodução, ou violência simbólica, de Bourdieu e Passeron, e a teoria da escola capitalista, com referência a Baudelot e Estabret (Saviani, 2012).

Difícilmente se admite que a escola possa ser “um instrumento do proletariado na luta contra a burguesia”, como possibilidade de transgressão e desvelamento das leis que regem a sociedade capitalista. Reforçam apenas que “a educação escolar é unicamente um instrumento da burguesia na luta contra o proletariado”. Considerando que o saber socialmente produzido “é uma força produtiva, é um meio de produção” (SAVIANI, 2012 [b], p. 60 - 66), a

escola poderia legitimar a instrumentalização e desenvolvimento das consciências dos sujeitos dominados para a elaboração e produção do saber em rompimento com a cultura dominante, burguesa, uma vez que:

[...] o nível de consciência dos trabalhadores aproxima-se de uma forma elaborada à medida que eles dominam os instrumentos de elaboração do saber. Nesse sentido é que a própria expressão elaborada da consciência de classe passa pela questão do domínio do saber. (SAVIANI, 2012 [b], p. 68)

Além das implicações na educação, que a torna um processo contraditório, o desenvolvimento do capitalismo provocou significativas mudanças no trabalho e em outros processos sociais dos seres humanos, como a própria questão da luta de classes. Tais mudanças, no sentido atribuído por autores como Mészáros (2008) e Antunes (2009) à palavra “metamorfose”, pois é justamente o que acontece com as condições de vida dos sujeitos em ajuste com os metabolismos sociais do capital, o trabalho e as relações sociais e de produção se metamorfoseiam, se transformam. Esta compreensão contribui com a maneira de perceber o contexto em que se encontram historicamente os pedagogos, entendendo-os como trabalhadores da educação. Neste propósito, Ferreira (2012) constata que “Todas essas mutações geram processos de performatividade, precarização e intensificação no trabalho de modo geral, atingindo também o trabalho dos pedagogos” (FERREIRA, 2012, p 237). Considerando os processos da pesquisa realizada, não é possível se eximir do reconhecimento destes movimentos no universo estudado, pois se percebe que os documentos que regulamentam e normatizam a profissão na instituição, manifestam-se de maneira contraditória nesse sentido, uma vez que corroboram condições para a legitimação dos processos apontados pela autora citada anteriormente. Destaca-se também que determinadas falas e maneiras como as pedagogas participantes das entrevistas se expressaram podem revelar aspectos pertinentes à performatividade, precarização e intensificação no trabalho.

*“...eu me sinto ainda um pouco perdida, assim...(com riso, tom irônico) ainda não sei dizer exatamente qual é meu trabalho aqui! [...] agora final de ano, os alunos enlouquecido, então tu tem que ir organizando aulas, trocas, porque eles tão... (breve pausa) alguns professores foram chamados mais tarde, então*

*tem que organizar pra ele recuperarem suas aulas, e (suspiro, pausa).”* (Pedagoga 01)

*“Sinto falta, acho que, a gente, inclusive no trabalho deveria, ahn, te, te assim mais tempo pra estuda sobre, né, essa parte mais da gestão que eu acho que se encaixaria mais no meu trabalho de agora, né?!”*(Pedagoga 02)

*“...me sinto as vezes amarrada em algumas situações por não saber muita coisa, mas... né... e as vezes por ta perdida em algumas informações...”* (Pedagoga 04)

*“...apesar de ser uma sobrecarga de trabalho, a gente considera a sobrecarga por ter poucos profissionais no setor e a gente tem que dar conta né.”* (Pedagoga 09)

Nesse sentido, observa-se que estas falas são representativas dos discursos produzidos, demonstrando que os mesmos convergem significativamente sobre a maneira como estas trabalhadoras em educação se percebem no contexto em que vivem. Tais manifestações provocam pensar sobre que sentido que a Pedagogia assume, ou deveria assumir na instrumentalização e materialização da prática cotidiana destas pedagogas.

Considerando que a Pedagogia tem por finalidade máxima orientar as ações educativas, entendendo-a como produto de um trabalho em uma realidade em movimento, o qual vai além de um exercício intelectual, pois produz sentidos e novas ações em educação. “Pedagogia é uma experiência da mudança e – como tal – produz um saber da mudança, uma inteligibilidade das continuidades e das rupturas, das resistências.” (FABRE, 2004, p. 110) Entretanto, há que se procurar por melhores explicações para a natureza da pedagogia, superando os esvaziamentos e reducionismos que rondam a sua legitimidade.

É constatado que tal discussão vem ganhando destaque e sendo intensificada até os presentes dias, entre alguns profissionais da área e pesquisadores brasileiros, especialmente desde a década de 1990, observando o período que passou desde a criação do Curso de Pedagogia neste país, a partir do movimento de escolanovistas em contraponto das propostas de uma educação liberal no ano de 1939, tal curso se destinava inicialmente a formar bacharéis e licenciados. Desde então, é possível observar alguns movimentos políticos e sociais no contexto brasileiro, desencadeados pela própria legislação da educação da atualidade (LDB 9.394/96), que implicam uma série de contradições, fragmentações e antagonismos sobre o campo da pedagogia,

os quais se imbricam com a própria formação, o trabalho e na própria compreensão do que é ser pedagogo(a).

Considerando a multiplicidade de entendimentos impregnados na história da constituição da Pedagogia, que prescindem de definições sobre seu caráter de ser ciência ou arte, Fabre (2004), amparado pela produção teórica de Durkheim, afirma que: "... a ciência é da ordem do saber compreender ou explicar; a arte põe em relevo o saber-fazer, e a pedagogia do saber sobre o fazer, que é, ao mesmo tempo, um saber para fazer." (FABRE, p. 102) Neste contexto, é abordado o impasse apresentado até os dias atuais referente à crise da educação e à perenidade pela reforma da escola na sociedade, em que sob uma compreensão histórica pode-se constatar que "a necessidade de uma pedagogia não aparece senão quando a educação apresenta problemas" (FABRE, p. 102).

No intuito de compreender o sentido legítimo da Pedagogia na sua concepção como ciência, contrariando os que pensam esta como uma tecnologia ou um método; Franco (2008) produziu reflexões e críticas, as quais oferecem subsídios para repensar seus fundamentos teóricos e práticos da Pedagogia, apontando suas fragilidades e possibilidades de renovação e reconhecimento. Esta suscita que:

Se a Pedagogia é considerada como tecnologia ela só pode produzir conhecimentos referentes à técnica; se a Pedagogia é considerada em seu viés metodológico, ela produzirá conhecimentos sobre métodos; se, por outro lado, a Pedagogia é concebida como ciência da e para práxis educativa, ela poderá produzir conhecimentos que fundamentam tal prática, delineados a partir dos saberes pedagógicos, construídos pelos docentes. (IDEM, 2008, p. 132)

Nesse sentido, é apreendida uma definição referente ao objeto central desta ciência, que, para Franco (2008), é a práxis educativa, construída pelos sujeitos que trabalham em educação. No entanto, este ponto é discutível entre outros estudiosos da educação e que se dedicam a estudar e contribuir com a produção da Pedagogia, como destaca Ferreira (2012) referindo-se à condição da Pedagogia ser uma ciência que se faz em articulação com as demais que se dedicam à educação (fato este que parece ser convergente

entre muitos teóricos). Contudo, neste trabalho, a autora aponta uma diferença significativa na maneira de conceber e tratar o objeto de estudo da Pedagogia:

Para Pimenta (2002 [a], 1988, 1999), a Pedagogia é a ciência da prática, atenta à prática educativa, com o que Libâneo (2002 [a] [b]) concorda, mas afirma que é uma ciência prática. Essa mudança no modo como é expresso o conceito é radicalmente importante. Uma ciência da prática é diferente de uma ciência prática. Para os autores, o objetivo da Pedagogia é: para Pimenta (2002 [a], 1988, 1999) refletir sobre as práticas educativas, que são sociais por excelência, tornando-se referência para o trabalho pedagógico; para Libâneo (2002 [a] [b]), investigar sobre as condições e finalidades, o modo como se realiza a educação e como acontece o que ele denomina de “formação do indivíduo”, acabando por produzir os rumos, modos de organização das práticas educativas, especialmente as escolares; para Franco (2001, 2008), objetiva refletir e esclarecer sobre a práxis educativa, portanto um estágio superior à prática, enfatizada pelos autores anteriores. (FERREIRA, 2012, p. 231)

Portanto, a Pedagogia envolve uma ação humana reflexiva, comprometida, intencional, ética e crítica sobre e na produção da práxis educativa, no sentido da transformação do senso comum. Toda prática, no seu sentido educativo, precisa ser vista no sentido de práxis, e cabe à Pedagogia a mediação e interpretação desta atividade eminentemente humana que se produz historicamente na relação entre os seres humanos e a sociedade, o meio em que vivem. Frigotto (2012) aponta para a necessidade de superar o senso comum pela práxis que se origina no processo dialético.

Igualmente esse caminho nos permite resgatar a visão de que o conhecimento, a superação do senso comum e a formação da consciência política crítica se dão na e pela práxis. Práxis que resulta da unidade dialética entre teoria e a prática, pensar e agir. Essa unidade, por sua vez, não é algo mecânico, harmônico, mas traz a marca dos conflitos, avanços e recuos, do processo histórico. (FRIGOTTO, 2012, p. 27)

Cambi (1999), na obra “História da Pedagogia”, oportuniza aos seus leitores uma viagem pela história da sociedade e da educação dos seres humanos, explicitando o caráter orgânico e dialético da História, uma vez que as características, as problemáticas da atualidade, em seus processos e sentidos se devem a uma historicidade, pois é a partir desta que se apresenta o extrato de modelos socioeducativos, com aspectos que se sobrepõem, se cruzam e se entrelaçam para formar a educação ocidental. Assim, pode-se

compreender melhor a própria historicidade da Pedagogia ao captar, na complexa trajetória não linear, o processo e seu sentido, significado.

O processo feito de rupturas e de desvios, de inversões e de bloqueios, de possibilidades não-maturadas e expectativas não realizadas; o sentido referente ao ponto de vista de quem observa e, portanto, ligado à interpretação: nunca dado pelos “fatos”, mas sempre construído nos e por meio dos “fatos”... (CAMBI, 1999, p. 37)

Nesse sentido, é fundamental compreender que os movimentos e acontecimentos de cada época da história imprimiram aspectos, sentidos na produção da Pedagogia até os dias de hoje. Para uma melhor contextualização, são retomadas genericamente algumas características da Idade Média, época marcada por um conformismo social, em que a educação acontece sob fortes princípios da religiosidade cristã e autoridade da Igreja Católica, o que engendra uma doutrina e os costumes de vida da época, expressos em um ideal de fé, cultura e ritos. Logo são produzidos modelos e práticas educativas conforme o perfil cultural medieval que demandava das necessidades de “educar, formar e conformar” (CAMBI, 1999) de acordo com a Igreja e o Império, apresentando, portanto, já um aspecto dual de educação de e para classes diferentes: a “aristocracia” e o “povo”.

O cuidado educativo que a Idade Média dedica ao imaginário nos indica não só a alta taxa de ideologia que atravessa aquela sociedade (feudal e depois mercantil), agregando ao aspecto religioso uma visão do mundo que sutilmente se difunde, modelando expressões e comportamentos, temores e esperanças, convicções e ações, como também o caráter autoritário, dogmático, conformista dessa ação educativa, da qual são depositárias as classes cultas e dotadas de poder – os *oratores*, os eclesiásticos *in primis* -, que agem por meio de muitos instrumentos (da palavra à imagem, ao rito, ET.), de modo “microfísico” (ou “micropsíquico”), construindo um tecido uniforme e profundo (que age na profundidade do indivíduo) na vida social, um tecido persistente e que nem mesmo as aventuras do Moderno conseguirão transformar completamente e muito menos remover (CAMBI, 1999, p. 148)

A educação das aristocracias se ritualiza, mas também se classiciza, separando-se nitidamente da sociedade com suas lutas e suas necessidades; a popular mergulha nessa realidade, carrega-se de realismo, articula-se em conhecimentos técnicos (do fazer) e contrapõe-se àquela outra, separada e artificial, das classes altas; age nos espaços abertos do social (na oficina, na praça, na festa), e não naqueles espaços separados, do castelo ou da cela do mosteiro. Uma sociedade rigidamente hierárquica separa e contrapõe – hierarquizando-os – também os modelos educativos e culturais. (CAMBI, 1999, p. 151)

Contudo, é nos meandros da própria Idade Média que a Modernidade passa a ser gestada, e a tradição pedagógica e educativa desta época precede o processo de transição e ruptura, em que é necessário outro tipo de educação, pois a Idade Moderna é uma época notadamente caracterizada pelas “Revoluções”, pela reorganização do poder e dos saberes, em torno de formas plurais de vida, modos sociais, de classes, de ideologias. Logo se origina uma Pedagogia delineada como saber e como práxis de maneira que contribua para este processo de transição do “mundo tradicional” para o “mundo moderno” com o nascimento de uma nova ordem social, uma vez que a sociedade se organiza sob um projeto de civilização, racionalização e institucionalização dos processos humanos e sociais. Nesse contexto, os modos de produção da existência humana se modificam, emergindo o processo de divisão social do trabalho, a qual é protagonista no desenvolvimento e constituição da exploração dos sujeitos trabalhadores, conseqüentemente também se apresenta a exigência de formalização e estabelecimento de tipos de aprendizagem, logo a necessidade de um saber sobre a educação (SOËTARD, 2004).

O modo de produção capitalista provocará decisivas mudanças na educação até então prioritariamente confessional e colocará em posição central o protagonismo do Estado, forjando a concepção da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes. (SAVIANI, 2011) Saviani apresenta, na obra “História das ideias pedagógicas no Brasil”, editado pela primeira vez no ano de 2007; uma importante pesquisa historiográfica, destacando inicialmente um entendimento por ideias pedagógicas, no qual suscita que estas representam no movimento real da educação uma função orientadora, estreitamente ligada à prática educativa. Logo, “Pedagogia” e “pedagógico”, para o autor, denominam “o modo de operar, de realizar o ato educativo” (SAVIANI, p.07).

Ferreira (2012), no artigo “Sobre Pedagogia e algumas proposições acerca do trabalho dos pedagogos na escola”, faz uma diferenciação entre estes dois termos “Pedagogia” e “Pedagógico”, em face a uma cultura de

imprecisão conceitual que se transfere de maneira impactante para o cotidiano dos sujeitos e das ações políticas em educação. Considerando a educação como um fenômeno demasiadamente humano, esta autora argumenta que a Pedagogia é entendida como uma ciência dialógica, que visa aos movimentos pedagógicos por excelência, uma vez que, por meio da linguagem, acontece a interação entre os sujeitos, possibilitando assim a existência do fenômeno educativo. Portanto “Pedagogia” e “pedagógico” possuem aspectos, conteúdos e sentidos diferenciados, sendo de extrema relevância caracterizá-los e empregá-los diferente e coerentemente.

[...] a pedagogia é a ciência da educação, cujas crenças, teorias, reflexões e indagações, mediante métodos e divulgação, acabam por orientar a educação em seus aspectos formais e não formais. Em decorrência pedagógico é tudo o que está implicado na ação de educar. Inserido na escola, o pedagógico está regulamentado, normatizado, além de incidirem sobre ele determinadas relações de poderes, próprias daquele espaço e daquele tempo, culturalmente elaboradas... (FERREIRA, 2012, p. 229)

Mazzotti (2011), em um artigo sobre a cientificidade da Pedagogia, contextualiza algumas questões epistemológicas com relação à possibilidade de construir uma teoria científica partindo da prática, desconsiderando-a como simplesmente uma tecnologia, uma técnica ou arte, ou ainda uma filosofia. Na concepção deste autor, a Pedagogia teria sim um lugar próprio entre as ciências modernas, tendo como objeto de conhecimento o “fazer educativo em suas circunstâncias, em suas determinações” (MAZZOTTI, 2011, p.21). É, assim, uma ciência do fazer educativo, a qual não pode ser confundida com o próprio fazer, pois trata da reflexão sistemática sobre a educação em toda sua rede de relações. É importante ressaltar, ainda, que a Pedagogia, como “condição racional da prática educativa, se faz por meio das teorias – inclusive antagônicas – que se apresentam em sua história” (2011, p. 33), portanto com um enraizamento político, social e histórico, com influências filosóficas e científicas.

Com base na literatura, é possível afirmar que a Pedagogia não se subsume a um caráter ideológico, nem a um campo que reúne os ofícios da

infância e dos adultos. Da mesma forma, não se pode compreendê-la como um objeto (prática e concepções, perspectiva disciplinar ou metodológica), também não se reduz a um saber-fazer, nem somente saber e nem somente fazer. Houssaye (2004), na obra “Manifesto a favor dos pedagogos”, entende a Pedagogia com uma abordagem específica e apresenta tal definição:

Se a **pedagogia** é a reunião mútua e dialética da teoria e da prática educativas pela mesma pessoa, em uma mesma pessoa, o pedagogo é antes de mais nada um prático-teórico da ação educativa. O pedagogo é aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir de sua própria ação. É nessa produção específica da relação teoria-prática em educação que se origina, se cria, se inventa e se renova a pedagogia. (HOUSSAYE, 2004, p. 10)

É importante ressaltar nesta acepção exposta pelo autor que, na especificidade desta produção dialética, é possível a Pedagogia ser criada, se inventando e se renovando na relação entre teoria (entendida no sentido de construção do conhecimento) e prática, ação humana política que produz a práxis social. É possível entender, sob esta perspectiva de compreensão sobre a Pedagogia, que sua legitimidade vai se originar do movimento dialético de construção do saber daquele sujeito que faz, que age sobre uma situação educativa da realidade. Portanto, existe a necessidade de uma prática efetivamente.

No entanto, o processo histórico geral de constituição das ciências, com suas influências na maneira de construir e compreender a realidade, implicou a própria historicidade da Pedagogia compassada e descompassadamente. Surgem uma lista de nomenclaturas, significados e precursores na definição da Pedagogia no contexto mundial, para assegurar seu estatuto de ciência da educação, admitindo sua base epistemológica em outras áreas como a Psicologia, a Filosofia, entre outras. Assim surgem as chamadas: pedagogia científica, pedagogia experimental, ciência pedagógica, ciência da educação, ciências da educação (HOUSSAYE, 2004).

Franco (2008) apresenta, na obra “Pedagogia como ciência da educação”, reflexões acerca do trajeto histórico pelo qual a Pedagogia foi se

constituindo, com referências no limiar do século XVI, quando surgem os primeiros precursores teóricos a pensarem esta sob o viés científico. Com base nesta autora, são citados: *Patrascoiu* (1930), considerando a pedagogia científica como apêndice à didática (formas de organização das atividades de sala de aula), a qual abrange a instrução; e *Herbart* (final séc. XVIII), considerado o criador da pedagogia científica, sob uma postura positivista. Pretendendo uma cientificização que qualifique a *arte pedagógica*, na busca de ser uma ciência que se organize para compreender e qualificar o fazer artístico na realização da prática educativa, compreender e qualificar a instrução.

É importante considerar as características desta época na qual preponderava uma esperança no progresso da humanidade, contexto socioeconômico o qual demandava de renovação da atividade escolar e novos métodos de investigação na educação. Nesta caminhada, o “saber-fazer” da prática educativa foi desvalorizado, ajustando-o à atividade artesanal que por excelência faz parte da prática dos(as) professores(as), dos(as) pedagogos(as), pois a Pedagogia era tratada ora como arte, ora como ciência e até como ciência da arte educativa. A Pedagogia, para constituir-se ciência, “precisou adequar-se à lógica que presidia a ciência da época e isso implicou sistematizar sua ação prática, com base nas teorizações dos experimentos possíveis ao momento histórico...” (FRANCO, 2008, p. 31)

Em face ao momento histórico em que aconteceu o processo de expansão da Pedagogia como ciência, há de se considerar os pressupostos de uma sociedade em pleno processo de industrialização, em que imperava a necessidade de consensos e difusão dos valores burgueses, portanto o movimento de constituição científica se realiza inicialmente sob bases positivistas. Estas pretendiam uma educação laica e em acordo com o processo de industrialização, fator este que impulsionou e fortaleceu a constituição de uma Pedagogia de caráter pragmatista e utilitarista, sob um enfoque científico e técnico, para a produção da conformidade social dos sujeitos. Assim, desconsiderava-se o valor social da ciência para a educação, no seu sentido político, histórico e crítico, para criação de alternativas à emancipação dos sujeitos sociais. Neste contexto, emerge uma duplicidade de natureza e sentidos em relação à epistemologia e às finalidades da Pedagogia

sendo, basicamente, de caráter Pragmatista, em um sentido utilitarista e a outra sob uma dimensão dialética, com propósito histórico e crítico.

A Pedagogia pragmatista, também concebida como utilitarista, tem sua base filosófica pautada na ação propriamente dita, decorrente de uma proposta socioeconômica e ideológica do produtivismo capitalista o qual intenciona uma “reconfiguração” da identidade da escola. Desenvolvida a partir de Dewey, esta vertente da Pedagogia é essencialista e existencialista, preponderando no processo de construção do conhecimento a racionalidade instrumental e a experimentação regulada. Nesse sentido, esta perspectiva de Pedagogia tem sua centralidade no pensamento de um tipo de prática, não histórica, de ação apenas perante os problemas educativos que surgem da realidade. Por este viés, em interlocução com Vázquez (2011), entende-se esta prática a partir de uma consciência comum imediatista, distanciada de uma consciência reflexiva e subjetiva do sujeito humano, portanto esta prática-utilitarista é um “ato ou objeto que produz uma utilidade material, uma vantagem, um benefício” (VÁZQUEZ, 2011, p. 35). Nesse viés, pode-se perceber o impasse em relação a um sentido de pedagogia diferente, que intenciona uma atividade social transformadora.

O ponto de vista da consciência comum coincide, neste aspecto, com o da produção capitalista e com o dos economistas burgueses. Para a consciência comum, o prático é o produtivo, e produtivo, por sua vez, sob o prisma dessa produção capitalista é o que produz um novo valor ou mais-valia. (VÁSQUES, 2011, p. 35)

Em oposição à Pedagogia descrita anteriormente, está uma outra perspectiva de caráter dialético, fundamentada na filosofia da práxis, baseada inicialmente nos estudos marxianos, marcada por um crescente processo de cientificização e aprofundamento do caráter político-ideológico.

[...] a partir de Marx e Engels não é mais possível falar de educação sem estar referindo-se à realidade socioeconômica e à luta de classe que a caracteriza e sustenta. Não mais caberá à pedagogia se uma atividade neutra nem idealista. Quando me refiro à pedagogia marxista, estarei reportando-me a uma pedagogia que absorve em seu fazer social a dialeticidade da realidade sócio-histórica, apoiando-me nas bases teóricas lançadas por Marx e Engels e por seus continuadores pós 1900. (FRANCO, 2008, p. 45)

Tal perspectiva de teor crítico está apropriada fundamentalmente na dialética como o aporte teórico e metodológico necessário para construção de sua epistemologia, na sua efetividade como ciência, sob uma função eminentemente política, a partir da compreensão da práxis no sentido do materialismo histórico, abordagem tal que reconhece neste elemento o fundamento de todo o desenvolvimento histórico dos seres humanos e suas condições de vida na sociedade.

Libâneo (2011), ao questionar sobre o destino que os sujeitos que trabalham em educação darão à Pedagogia, suscita que esta corresponde às intenções e processos da ação educativa, na mediação entre “a ação educativa intencional e a dinâmica das relações entre classes e grupos sociais” (2011, p.142[a]). Considera-se que é pertinente a esta ciência a investigação dos elementos implícitos na constituição da formação humana perante as particularidades de cada contexto histórico-social, no movimento dialético de conhecer a realidade, especialmente no contexto de uma sociedade de classes, marcada pelos antagonismos do capital. É neste horizonte que se pensa a necessidade não somente de crítica às condições em que acontecem os processos de educação, mas é preciso e fundamental a criação de alternativas para que aconteça a mudança.

Como é apresentado na obra “Textos sobre a educação e ensino”, de Marx e Engels (2004), uma brochura em que os autores reúnem as principais escritas, referenciais produzidos a partir de pensamentos e “opiniões” conjunturais sobre o tema, há uma importante relação entre a divisão social do trabalho, a educação e o ensino no contexto de um sistema escolar regido pelo sistema dominante capitalista. Este que concebe a educação e o ensino ideológica, técnica e produtivamente articulados e em ajuste com as condições de produção da força de trabalho necessária para gerar “mais-valia” e conseqüentemente manter os processo de exploração e alienação dos sujeitos. Relação esta da qual a Pedagogia precisa se apropriar e, a partir de tal compreensão, pensar a constituição de sua epistemologia e práxis político-pedagógica:

[...] a relação entre a divisão do trabalho e a educação e o ensino não é uma mera proximidade, nem tampouco uma

simples consequência; é uma articulação profunda que explica com toda clareza os processos educativos e manifesta os pontos em que é necessário redimensionar para conseguir sua transformação, conseguindo não só a emancipação social, mas também, e de forma muito especial, a emancipação humana. (MARX, 2004, p. 16)

Pensar a educação e a escola no interior da sociedade historicamente estruturada a partir das premissas do sistema capitalista exige o entendimento deste tempo/espço em que se embatem os interesses contraditórios próprios da sociedade do capital, existindo uma disputa velada pela apropriação do conhecimento. A Pedagogia é justamente o elemento epistemológico e político que age e se produz a partir do próprio trabalho educativo nas suas contradições, uma vez que compete a ela a mediação teórica e prática dos princípios e conhecimentos que organizam a educação e a escola.

### **3.2 O(A) Pedagogo(a) e seu trabalho: Um(a) trabalhador(a) na constituição de uma historicidade com uma práxis específica**

Mas a força de trabalho em ação, o trabalho, é a própria atividade vital do operário, a própria manifestação da sua vida.

E é essa *atividade vital* que ele vende a um terceiro para se assegurar dos *meios de vida* necessários. A sua atividade vital é para ele, portanto, apenas um meio para poder existir. Trabalha para viver. Ele nem sequer considera o trabalho como parte de sua vida, é antes um sacrifício da sua vida. É uma mercadoria que ajudou a um terceiro. Por isso, o produto da sua atividade tampouco é o objetivo de sua atividade. O que o operário produz para si próprio não é o palácio que constrói. O que ele produz para si próprio é o salário; e a seda, o ouro e o palácio reduzem-se, para ele, a uma determinada quantidade de meios de subsistência, talvez a uma roupa de algodão, a umas moedas, a um quarto num porão. (MARX, 2010, p. 36)

No texto anterior, foi possível analisar e demarcar o espaço em que a Pedagogia como ciência, historicamente, vem se produzindo. Agora se intenta abordar, com base na fundamentação teórica desenvolvida até o momento, sobre quem é este sujeito e o que vem a ser o trabalho de pedagogo(a), considerando, ainda, o conjunto histórico dos textos legais que orienta a constituição profissional e da prática destes sujeitos desde o

surgimento do curso de Pedagogia no Brasil. É, especificamente, em relação a este trabalho que se pretende melhor compreender e provocar reflexões para a constituição de apontamentos significativos que instiguem a desnaturalização de concepções pragmatistas e utilitaristas, as quais impregnam de sentidos capitalistas a educação e o trabalho de pedagogos(as).

O fragmento de Marx (2010), acima exposto, foi intencionalmente escolhido, após a apropriação da afirmativa de Saviani (2012[b]), presente no texto de uma palestra realizada na Universidade Estadual do Norte do Paraná, ao abordar criticamente o papel do pedagogo na atualidade. Tal afirmação embasa-se no fato de que esta função, o trabalho do pedagogo, não tem a possibilidade de neutralidade, uma vez que a própria educação, por ser um processo político, denota intencionalidade, está constantemente correlacionando às forças da sociedade. Dessa maneira, este sujeito teria apenas duas possibilidades: a de trabalhar a favor da classe dominante no desenvolvimento do capital, sob os interesses dos proprietários dos meios de produção, contribuindo com a manutenção e perpetuação do sistema que rege a sociedade; ou produzir suas práticas pautadas nos interesses dos trabalhadores, a partir dos movimentos contraditórios que constituem a história, mediando os processos educativos no sentido de uma transformação estrutural desta sociedade (SAVIANI, 2012 [b]).

Considerando a máxima marxiana de que a utilização da força de trabalho é o próprio trabalho, faz-se necessário pensar sobre a especificidade da força de trabalho do pedagogo e sua condição de trabalhador nesta sociedade capitalista, marcada pelas contradições das relações sociais e de produção em que se encontra a luta de classes, percebendo o pedagogo como o sujeito que vive da venda de sua força de trabalho em troca de salário, para assegurar seus “meios de vida”. Portanto, trabalha para viver. Sob esta perspectiva, vale ressaltar que os sujeitos deste estudo pertencem à “classe-que-vive-do-trabalho”<sup>22</sup>, uma vez que fazem parte de uma totalidade de sujeitos

---

<sup>22</sup> “Classe que vive do trabalho” é uma expressão mais contemporânea referenciada por Antunes (2009), para melhor representar o conceito clássico marxiano de “classe trabalhadora”, justificada pelo sentido atual ampliado da forma de ser classe em reconhecimento das mutações que o mundo do trabalho vem sofrendo. “[...] incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo assalariado [...] engloba também os trabalhadores improdutivos, aqueles cujas formas são utilizadas como serviços [...] abrange um amplo leque de assalariados, desde aqueles inseridos no setor de serviços, bancos, comércio,

concursados para trabalhar em uma instituição pública, portanto um serviço pertencente ao Estado, cumprem uma jornada de trabalho, recebem salário, atuam no atendimento das demandas públicas da educação escolar (profissionalizante e tecnológica), correspondendo, ainda, a outros elementos que historicamente configuram esta categoria social.

Assim, é importante pensar sobre a especificidade do produto deste trabalho que não se caracteriza como uma atividade “material”, pois considerando o campo educativo como ponto de partida e chegada da atividade do pedagogo, entende-se que esta pertence à natureza não-material (*imaterial*). É ligada ao âmbito da produção do saber, das formas de apreender o mundo pelos seres humanos, das ideias, dos valores, símbolos, atitudes, hábitos. A educação, como processo de produção da existência humana, implica a realização de um trabalho que se evidencia uma imbricação entre o ato de produção e o próprio produto (SAVIANI, 2012 [b]).<sup>23</sup> Contudo, pode-se entender que a finalidade do pedagogo é a produção do trabalho pedagógico, a partir das múltiplas e diferentes práticas educativas que se manifestam sociedade, seja na forma escolar ou não. Ferreira (2010) apresenta em Dicionário - Verbetes<sup>24</sup> o trabalho pedagógico “cuja base estejam, de alguma forma, relacionadas à Pedagogia, evidenciando, portanto, métodos, técnicas, avaliação intencionalmente planejadas e tendo em vista o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimentos.” (FERREIRA, 2010)

Em muitas ocasiões se tem deparado com o questionamento: “O que o pedagogo faz quando não está em sala de aula?” “Como assim você trabalha como pedagoga, mas não é professora?” Estas perguntas parecem remeter à percepção comum e imprecisa que se tem de que todo pedagogo é professor, no entanto nem todo professor é pedagogo. Libâneo (2006)

---

turismo, serviços públicos etc” (ANTUNES, p. 102). A Classe-que-vive-do-trabalho, portanto, é constituída por todos homens e mulheres que encontram-se direta ou indiretamente subordinados ao capital.

<sup>23</sup> “Podemos, pois, afirmar que a natureza da educação se esclarece a partir daí. Exemplificando: se a educação não se reduz ao ensino, é certo entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo [...] Ou seja, o ato de dar aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos) [...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2012, [b], p 12 - 13)

<sup>24</sup> <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=223> Acessado em julho de 2014.

apresenta uma importante premissa referente a esta questão, com a definição de que “Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor.” (LIBÂNEO, 2006, p.843)

É importante destacar que pedagogo é todo aquele que se formou em curso de graduação de Pedagogia, curso este correspondente a um conjunto de estudos relacionados ao fenômeno educativo. Ou seja, nenhuma outra licenciatura ou abordagem de formação de professores, assim como nenhum tipo ou nível de curso de pós-graduação confere esta titulação profissional. Vale salientar que historicamente é no curso de Pedagogia que vem se constituindo um espaço singular de formação, na condição de graduação, para estudar “intencional e criticamente a prática social de educar [...] a partir de sólida formação no campo teórico, epistemológico e metodológico da educação e do ensino” (PIMENTA, 2011, p. 13). Portanto, este é o espaço legítimo para a realização teórico-investigativa da e na educação, considerando a possibilidade da ação técnica-profissional do pedagogo, embora exista uma caminhada histórica perpassada de impasses, fragmentações, avanços e retrocessos na formação destes sujeitos, refletindo nas amálgamas de sentidos e concepções que impregnam a constituição deste campo profissional e o próprio trabalho pedagógico.

Reverendo a história dos cursos de Pedagogia no Brasil, por meio das produções teóricas de pesquisadores que vêm se dedicando ao assunto e no encontro com as demais fontes bibliográficas legais que institucionalizam os cursos de Pedagogia; é possível perceber certa inconsistência e ambiguidades nestes processos de formação. Isto porque persiste um atravessamento paradoxal entre o que é essencial e o que é periférico para a constituição de uma unidade mínima em âmbito nacional para a construção curricular do referido curso.

Para compreender melhor o contexto em que a formação de pedagogos vem se consolidando, com as leituras de obras que enfatizam a história dos cursos de Pedagogia no Brasil imbricadas na história da educação, intencionalmente foi sendo construído um quadro para representar uma linha

temporal dos acontecimentos mais importantes para o processo de legitimação do referido curso. Considerando a finalidade de reconhecer uma historicidade, este aspecto apresentou-se demasiadamente relevante para a pesquisa, e, desta maneira, é fundamental analisar dialeticamente com a própria cronologia de formação do coletivo de pedagogos do IF Farroupilha. Esta análise, portanto, propiciará um melhor entendimento do contexto político em que cada sujeito realizou seu curso, relacionando o fato da existência de diferentes habilitações para formação profissional destes trabalhadores.

No entanto, conforme as leituras realizadas, o curso de Pedagogia, historicamente, tem sua gênese a partir de 1920, período de significativas mudanças no campo político e educacional brasileiro (decorrente do Movimento Escolanovista que rompia com o período anterior) e 1930, com a Escola Normal, criada ainda na época do Império, considerada como o espaço formal para a formação de professores em nível médio para trabalhar na escola fundamental e escola complementar. Portanto, tem-se o entendimento de que, nesta época, a formação dos sujeitos que trabalhavam na escola não acontecia em nível superior, durante o período imperial brasileiro este nível de ensino era reservado apenas para os cursos de Medicina, Direito e Engenharia. No entanto, existia uma luta pela criação das universidades no país, liderada também pelos Pioneiros da Escola Nova, movimento social de educadores que lutavam por uma reconstrução social e criação da Universidade Pública Brasileira (BREZEZINSKI, 2012).

É apresentada abaixo uma breve sistematização temporal em forma de quadro dos principais marcos na constituição educacional dos cursos de Pedagogia no Brasil, conforme os estudos de Brzezinski (2012) e Libâneo e Pimenta (2011):

**Tabela 01 - Sistematização cronológica da constituição dos cursos de Pedagogia**

Ano	Documento	Finalidade
1939	Decreto-Lei 1.190	Instituição do Curso de Pedagogia no Brasil, destinado a formar bacharéis, para o trabalho como técnicos de educação e também licenciados em Pedagogia.
1962	Parecer 251/62 do CFE	Representa a “elevação dos níveis de preparo de

		profissionais da educação”. (BRZEZINSKI, 2012, p. 56) Estabelece que os Cursos de Pedagogia são destinados a formar professores para os cursos normais e profissionais “não docentes do setor da educação”, técnicos de educação ou especialistas de educação.
	Parecer 252/62 do CFE	Delibera sobre a estrutura curricular do curso de pedagogia
	Parecer nº 292/62 do CFE	Estabelece as matérias pedagógicas dos cursos de licenciatura para o trabalho em escolas de nível médio, consolidando a separação entre bacharelado e licenciatura. <sup>25</sup>
1968	Lei nº 5.540/1968  Lei nº 5.692/1971	Lei que provoca “mudanças nos cursos de formação de professores e em consequência na Faculdade de Educação, à qual conferia a função de formar técnicos denominados especialistas em educação”. (BRZEZINSKI, 2012, p. 68)  Lei da Reforma Universitária e do Ensino de 1º e 2º graus.
1969	Parecer nº 252/69 e Resolução nº 2/69  Parecer nº 632/69	Regulamentam o Art. 30 da Lei 5.540/68, o qual “dispõe sobre a formação dos professores em nível superior para o ensino de 2º grau, sobre as disciplinas gerais ou técnicas, bem como sobre o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares.” (BRZEZINSKI, 2012, p. 72) Definindo os conteúdos específico da Faculdade da Educação.
1996	LDB nº 9.394/96	Estabelece que a formação de professores para a Educação Básica acontecerá em nível superior, por Licenciatura Plena. “Podendo ocorrer em Institutos Superiores de Educação e universidades.” No Título VI, consta que os cursos de graduação e pós-graduação em Pedagogia serão destinados para formar

<sup>25</sup> “[...] nessa época, técnicos de educação para um campo de trabalho inexistente, talvez o que teria faltado era a regulamentação da profissão pedagogo” (LIBÂNEO e PIMENTA, 2011, p. 20).

		profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional. (LIBÂNEO e PIMENTA, 2011)
1997	Edital nº 4, de 03/12/1997 – Sesu/ MEC	Formação de comissões de especialistas para elaboração das diretrizes curriculares dos cursos superiores, incluindo as licenciaturas;
1998	Portaria Sesu/ MEC nº 146	Formação comissão que elaborou uma proposta de diretrizes curriculares para os cursos de pedagogia
1999	Portaria Sesu/ MEC nº 808	Formação de um grupo de trabalho para a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura, em reconhecimento da “necessidade de orientações normativas gerais para a parte curricular referente a formação pedagógica.” (LIBÂNEO e PIMENTA, 2011, p. 18)
2006	Resolução DCNE/CP nº 1/2006 Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.	Estabelece a formação inicial de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e para atuar em Cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, assim como em outras áreas que sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006)

Fonte: CEZAR, FERREIRA, 2013. Com base em estudos teóricos realizados para construção do projeto de pesquisa de mestrado.

A partir deste contexto histórico, os cursos de Pedagogia vêm se constituindo no Brasil, articulados com as demandas educativas, sociais, políticas e econômicas de cada época. Libâneo (2011[b]) pontua que existe uma variedade nos âmbitos de trabalho para os pedagogos(as), em decorrência das necessidades de atendimento à educação escolarizada para a população, especialmente em espaços públicos, o que se torna um desafio, especialmente, para estes profissionais da educação. “É notório o crescimento e a complexidade cada vez maior do sistema escolar (federal, estadual e municipal), em face da amplitude que vão assumindo as diversas modalidades de prática educativa na sociedade” (LIBÂNEO, 2011, p. 148[b]).

Esta constatação se torna ainda mais legítima em relação ao fenômeno de estudo desta pesquisa, ao considerar o movimento de ampliação e reconfiguração do espaço institucional e das práticas educativas que se processam na atualidade da Educação Profissional no Brasil, significadas a partir da implementação dos Institutos Federais. Observou-se, nesse contexto, na experiência vivenciada na Rede Federal de Educação Profissional, um crescimento significativo no quantitativo de trabalhadores da educação na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com atenção especial para o processo de ampliação também no número de pedagogos na instituição em questão, lócus deste estudo, entre os anos de 2007 a 2012.

O curso de Pedagogia é o processo educativo que deve propiciar a apropriação de conceitos e significados, as ferramentas teóricas para a elaboração e produção do trabalho pedagógico, para além do senso comum, a partir de uma compreensão da natureza epistemológica e política, a qual possibilite observar a instituição escolar com “outros olhos” e com “outra escuta”, de alguém que objetiva a “mediação” dos processos que acontecem não só neste lugar, mas dos demais processos de educação que se encontram amalgamados na sociedade. Tal *mediação* é entendida como um compromisso político, o qual deve estar atravessado pelo “saber-fazer”, elemento denominado por estudiosos da área como “competência técnica”.

Esta concepção está referenciada nos estudos de Saviani (2012[a]) que faz uma análise crítica das obras de Nosella (1983), o qual aborda sobre “O compromisso político como horizonte de competência técnica” e Mello (1982), autora que também produziu uma reflexão sobre esta questão, contextualizando-a teoricamente como elemento que gera as condições teóricas e práticas para a concretização do saber-fazer educativo, o qual não é neutro, é, portanto, intencional e está imbricado com o elemento político, no interior da prática educativa. Entende-se, desta maneira, que tal competência técnica está interpelada pelo compromisso político, em uma dinâmica de rompimento com a visão romântica da educação e da escola, caracterizada por discursos redundantes e vazios, típicos de perspectivas pragmatistas condizentes com a lógica do sistema dominante capitalista.

Este mesmo autor apresenta, ainda, o resultado de uma análise realizada a partir das atuais Diretrizes Nacionais para os cursos de Pedagogia, instituída pela Resolução DCNE/CP nº 1/2006, que orientam a organização destes cursos, demonstrando que é evidente no decorrer do referido texto uma restrição sobre os conhecimentos que são essenciais, específicos do campo “teórico-prático” desta ciência pedagógica, ou seja, fica disperso todo conhecimento e experiência acumulada, sistematizada, produzida ao longo da história da Pedagogia. Tais conhecimentos e experiências parecem ficar à sombra de um discurso extensivo, o qual se apropria de terminologias contemporâneas que não condizem totalmente com a natureza praxiológica da pedagogia, em seu sentido epistemológico, social e político<sup>26</sup> (SAVIANI, 2012[b]).

É de suma importância compreender no que consiste este saber-fazer dos pedagogos em face aos processos educativos. Ferreira (2012), em um artigo sobre a Pedagogia e o trabalho do pedagogo no contexto educacional contemporâneo, a partir de pesquisas realizadas; pondera que este trabalho “inclui planejar, realizar, avaliar o pedagógico, entendendo-o com base nas políticas para a educação e seus impactos no cotidiano educacional...” (FERREIRA, 2012, p. 228,). Percebe-se que esta concepção está em acordo com a exposição feita por Libâneo (2011[b]) no texto “Que destino os educadores darão a Pedagogia?”, ao se referir às possibilidades de níveis de atuação dos pedagogos nos processos educacionais, considerando a docência, as atividades de “planejamento, gestão e administração dos sistemas escolares e escolas, assim como supervisão e assistência pedagógico-didática ao sistema e às escolas [...] atividades paraescolares, extraescolares e em atividades teórico-científicas (pesquisa, elaboração)” (LIBÂNEO, 2011, p. 149[b]).

Todos estes apontamentos são demasiadamente relevantes para refletir sobre o contexto em que as pedagogas, sujeitos desta pesquisa, vêm construindo o trabalho pedagógico e a historicidade do mesmo, considerando a

---

<sup>26</sup> [...] emergirá um corpo consistente de conhecimentos que, constituindo-se historicamente, se revela capaz de articular num conjunto coerente as várias abordagens sobre a educação, tomando como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática educativa (SAVIANI, 2012[b], p. 07).

realidade social e institucional em que estão inseridos, que é da Educação Profissional e Tecnológica. Cada um com a sua formação, com suas vivências acadêmicas e profissionais, em suas particularidades, mas que representam as contradições e os antagonismos de um período político e histórico do curso de Pedagogia e da educação.

### **3.3 A relação entre educação e trabalho: um contexto de contradições e a aproximação com a Educação Profissional**

Em texto apresentado na 29ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Educação (ANPED), “Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos”<sup>27</sup>, publicado na Revista Brasileira de Educação, Saviani argumenta que “Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa” (2007, p. 152). Assim, o autor propõe a necessidade de conceber o ser humano para além do que classicamente é considerado e cristalizado no senso comum, em que o atributo essencial é dado pela racionalidade que caracteriza a espécie humana. Ora, esta não é suficiente para definir a essência humana. Esta visão é contraposta à existência histórica dos sujeitos, que “se adaptam à natureza” e “têm de adaptar à natureza a si”, desta forma transformando a natureza, ajustando-a às próprias necessidades, pode-se entender este processo como trabalho.

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (SAVIANI, 2007, p. 154)

---

<sup>27</sup>[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt) Acessado em 16 de janeiro de 2013.

Nas comunidades mais primitivas, quando não existiam classes divididas, trabalho e educação aconteciam de maneira intrínseca, em “uma relação de identidade”, uma vez que os sujeitos humanos aprendiam a produzir sua existência, aprendiam a trabalhar trabalhando, se apropriavam de maneira coletiva dos meios de produção da existência e neste movimento, acontecia uma educação em processo.

No entanto, a partir do momento em que, no desenvolvimento da produção, persistiu o modelo capitalista, acarretou na apropriação privada da terra e com isso a divisão do trabalho. Desse modo, a sociedade moderna sofreu a divisão dos seres humanos em classes, como Marx (2012) no séc. XIX anunciava: a classe dos proprietários e a dos não proprietários. Este acontecimento impactou na história da humanidade e, por conseguinte, nas relações sociais e de produção, coexistindo uma sociedade formada por dominados e dominantes, possibilitando a existência de uma classe que “vive” do trabalho alheio, daqueles que vendem sua força de trabalho, “do trabalho dos não-proprietários que passaram a ter obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor.” (MARX, 2012, p.155)

Este contexto vem se perpetuando até os dias de hoje, intensificado pelo avanço do capitalismo, o que gerou antagonismos em todos os processos da sociedade de uma maneira geral. Com implicações nas dimensões da economia, da cultura, das formas de produção, da educação e também, o mundo do trabalho é profundamente modificado. A compreensão sobre classe social a partir do anúncio de Marx (2012), como mencionado anteriormente também é afetado.

É possível perceber algumas consequências decorrentes dessas mudanças, especialmente a partir da década de 1980, em que o próprio sentido de trabalho sofre transformações, decorrentes de processos como: o avanço tecnológico, as formas transitórias e flexibilizadas de produção, o desemprego estrutural, entre outros. Antunes (2011) descreve bem este processo, localizando alguns países que demarcaram fatores relevantes:

Começamos enumerando algumas das mudanças e transformações ocorridas nos anos 80. Em uma década de grande salto tecnológico, a automação, a robótica e a microeletrônica invadiram o universo fabril, inserindo-se e desenvolvendo-se nas relações de trabalho e de produção do capital. Vive-se no mundo da produção, um conjunto de experimentos, mais ou menos intensos, mais ou menos consolidados, mais ou menos presentes, mais ou menos embrionários. O fordismo e o taylorismo já não são únicos e mesclam-se com outros processos produtivos (neofordismo, neotaylorismo, pós-fordismo), decorrentes das experiências da “Terceira Itália”, na Suécia (na região de Kalmar, do que resultou o chamado Kalmarnianismo), do Vale do Silício nos EUA, em regiões da Alemanha, entre outras, sendo em alguns casos até substituídos, como a experiência japonesa a partir do toyotismo permite constatar. (ANTUNES, 2011, p. 23)

Com tal leitura, verifica-se que nessa globalização emergem novos processos de trabalho, que acabam por constituir múltiplas faces para esta atividade humana, e ainda, segundo o autor (2011, p. 23), o mundo do trabalho passa por metamorfoses. Constata-se um processo contraditório chamado de desemprego estrutural, uma vez que se presencia a redução do operariado industrial, fabril, manual, especialmente nos países de capitalismo avançado. Ao mesmo tempo, é ampliado o trabalho assalariado, precarizado, desregulamentado, parcial, temporário, subcontratado, “terceirizado”, especialmente no setor de serviços, configurando ainda um contexto de “economia informal”. Começa também um movimento de inserção das mulheres no mundo do trabalho, que também passa a incorporar as pessoas mais jovens e excluir os mais velhos. É destacado que “Há, portanto, um processo de maior heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora” (ANTUNES, 2011, p. 47).

Com todos estes fatores, faz-se necessário pensar sobre o lugar e o espaço da educação nestes processos, e, desta maneira, tentar compreender qual a sua relação com o mundo produtivo, a sua relação com classes sociais. É mister reconhecer que assim como existe a divisão do trabalho, a educação também, conseqüentemente, se tornou dicotômica, separando-se das dimensões do trabalho e, em conseqüência, está localizada a origem da escola. Conforme Saviani (2007, p.155), o “processo de institucionalização da

educação, correlato do processo de surgimento da sociedade de classes, que por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho”.

Com os movimentos e crises cíclicas do capitalismo, a educação ganha um valor econômico, sendo considerada como um bem de produção, observando a relevância em “qualificar os recursos humanos”. Esta é uma visão produtivista da educação, propagada a partir da segunda metade do século XX, permeada por princípios da racionalidade e com caráter tecnicista. No Brasil, implicou sucessivas reformas educativas com base nos preceitos neoliberais, os quais compreendem na ação do Estado em conformidade como os interesses dominantes, no esforço em conquistar o máximo de resultados com o menor dispêndio (SAVIANI, 2005).<sup>28</sup>

Mészáros (2008), na obra “A educação para além do capital”, faz uma crítica à lógica do capital e aborda sobre seu impacto na educação, considerando que não se pode negar o fato da ligação entre os processos educacionais e os processos sociais. O autor defende a premissa de que não se pode conceber uma reformulação significativa da educação sem uma transformação no contexto social em que acontecem as práticas educacionais, uma vez que elas próprias também exercem funções de mudança. Desta forma, está posta uma contradição, pensar em reformas quando a lógica dominante é a própria lógica da estrutura do sistema do capital.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente educados) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35)

Com relação à educação institucionalizada, Saviani (2007) apresenta um resgate histórico sobre o conceito de instituições escolares no

---

<sup>28</sup> Capitalismo, trabalho e Educação / José Caludinei Lombardi, Demesrval Saviani, José Luis Sanfelice (orgs.). – 3. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

Brasil, considerando que a diversidade de significados<sup>29</sup> dessa palavra. “Instituição” remete a pensar que esta é uma estrutura material criada como unidade de ação, organizada, constituída pelos sujeitos para atender a determinada necessidade humana com caráter permanente. Necessariamente é social, portanto uma instituição é criada para permanecer.

No entanto, é sabido que existem necessidades que são transitórias. Assim, em uma observação primeira e mais genérica, poderia se dizer que não se justifica a criação de uma instituição para suprir uma necessidade que é passageira, que, à medida que é satisfeita, tal instituição é desfeita. Porém, as instituições como todos os produtos humanos, são históricas, não podendo assim deixar de denotar um caráter transitório. “Mas sua transitoriedade se define pelo tempo histórico e não, propriamente, pelo tempo cronológico e, muito menos, pelo tempo psicológico”. (SAVIANI, 2007, p. 5)

Partindo destas concepções é pensado sobre o percurso transcorrido pelas instituições de Educação Profissional no Brasil em sua totalidade, como produto de um processo histórico e social, de caráter transitório, que se modifica, se reestrutura à medida que vão se estabelecendo relações conforme a realidade, podendo estas ser de ordem econômica, produtiva, política, cultural, entre outras. Compreende-se por “Totalidade”, a partir do que destaca Ciavatta (2007):

Na perspectiva marxista, a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações, ou, ainda, um todo estruturado, mas aberto a novas determinações, que se desenvolve e se cria como produção social do homem (CIAVATTA, 2007, p.24).

Nesse sentido, é fato que a educação não deixa de ser implicada pelo mundo do trabalho e pela lógica política e econômica que engendra a sociedade moderna, na qual atualmente as ideias neoliberais assumem posição progressiva nos processos de construção e implementação de políticas públicas. No desenvolvimento capitalista em meados da década de 1980 e

---

<sup>29</sup> A palavra “instituição” deriva do latim *institutio, onis*. Este vocábulo apresenta uma variação de significados que podem ser agrupados em quatro acepções: “1. Disposição; plano; arranjo. 2. Instrução; ensino; educação. 3. Criação; formação. 4. Método; sistema; escola; seita; doutrina” (TERRINHA, 1945 apud, SAVIANI, 2007, p.3)

1990, o crescimento econômico é marcado de maneira acirrada e, nesse contexto, a relação entre os processos de produção e a educação tornam-se chave, em que ideologicamente se atribui à escola uma função econômica fundamental. (GENTILI, 2005).

Vale pensar que tais políticas são implicadas por determinadas demandas, as quais geram novas estruturas e configurações nos contextos sociais e pedagógicos das instituições, fazendo assim, com que estas tenham necessidades transitórias numa condição estrutural permanente. É o que se constata ao analisar o desenho histórico apresentado abaixo, o qual remete a uma melhor visão das mudanças institucionais sofridas pela Educação Profissional:

**Figura 56 – Cronologia das mudanças institucionais da Educação Profissional no Brasil.**



Fonte:

[http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=56&Itemid=27](http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=56&Itemid=27) –  
 acessado em 05/12/2012)

Desde a primeira estrutura escolar pública criada no âmbito da Educação Profissional, em 1909, é possível perceber as diversas mudanças na institucionalidade das mesmas até se chegar à estrutura de Instituto a qual se tem atualmente, bem como à oficialização de um sistema de ensino nacional para a Educação Profissional e Tecnológica, com a formação da Rede.

### 3.4 A atualidade das políticas públicas de Educação Profissional: sob uma nova institucionalidade

“No interior das instituições há um quebra-cabeça a ser decifrado. Uma vez dentro da instituição, trata-se de se fazer o jogo das peças em busca dos seus respectivos lugares. Legislação, padrões disciplinares, conteúdos escolares, relações de poder, ordenamento cotidiano, uso dos espaços, docentes, alunos e infinitas outras coisas ali se cruzam. Pode-se dizer que uma instituição escolar ou educativa é a síntese de múltiplas determinações, de variadíssimas instâncias (política, econômica, cultural, religiosa, da educação geral, moral, ideológica etc.) que agem e interagem entre si, “acomodando-se” dialeticamente de maneira tal que daí resulte uma identidade.” (SANFELICE,2007)

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados a partir da agregação e transformação de antigas instituições de educação profissional, como as Escolas Técnicas Industriais e Agrícolas e os Centros Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Estes são construídos na perspectiva de serem um novo modelo político-pedagógico de instituição de Educação Profissional e Tecnológica. Observando sua estruturação multicampi e pluricurricular, em uma primeira leitura, parece intencionar um rompimento com o caráter pragmático e circunstancial da Educação Profissional até então desenvolvida, durante um ciclo que refletiu crises também na educação, por ter um conteúdo ideológico caracterizado no individualismo e na competitividade.

Pacheco (2011)<sup>30</sup>, na obra “Institutos Federais uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica”, relata o processo de expansão da Educação Profissional, contextualizando o surgimento dos Institutos Federais na atualidade, considerando que a definição identitária desta instituição deve se constituir a partir de sua localização territorial e das orientações sobre modelo pedagógico, o qual concebe uma organização pedagógica que inter-relaciona diferentes níveis de ensino e cursos ofertados, desde a Educação Básica até a Pós-Graduação.

---

<sup>30</sup> Referência a Eliezer Pacheco, Secretário de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) nos anos de 2005 a 2012.

Partindo de tal entendimento sobre esta instituição nascente, foi realizada uma leitura de materiais publicados pelo Ministério da Educação, os quais possibilitam conhecer as ideias que pautam as diretrizes desta instituição. É possível perceber certo otimismo e ousadia em tais ideias, uma vez que intencionam a construção de uma educação como “instrumento de transformação na sociedade”, a qual é pensada segundo as exigências do mundo atual. Pacheco e Silva (2009), gestores da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica nos anos de 2005 até 2009, ao escreverem a nota introdutória para o texto: *Institutos Federais, Lei 11.892, de 29/12/2008: Comentários e Reflexões*, fazem a seguinte consideração:

A proposta dos institutos federais entende a educação como instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana. É nesse sentido que deve ser pensada segundo as exigências do mundo atual, concorrendo para alterar positivamente a realidade brasileira. (PACHECO; SILVA, 2009, p. 10)

No entanto, faz-se necessário pensar se esta educação pretendida, na maneira como está projetada e sendo efetivada, tende a superar ou fortalecer a ordem econômica e social, bem como as formas de produção legitimadas até os dias de hoje? Certamente esta questão não será totalmente respondida neste momento, mas é esperado que se promovam aspectos que poderão ser explorados com maior profundidade em outras oportunidades.

Na análise sob as finalidades e características presentes na Lei nº 11.892, de 2008, que orientam a criação dos institutos federais, foi destinada atenção para os elementos referentes às categorias trabalho e educação, primeiramente pelo presente estudo estar orientado pela perspectiva teórica e metodológica do Materialismo Histórico e Dialético, considerando que estas duas categorias encontram-se historicamente amalgamadas na legitimação das políticas públicas. No entanto, é primordial salientar a dificuldade em analisar, especificamente, estas categorias, uma vez que foi preciso desviar o olhar para outras questões que se tornam frequentemente repetidas na própria lei e nos demais textos que foram lidos.

A categoria trabalho aparece subentendida em algumas partes destes outros textos periféricos à legislação, os quais dão sustentação teórica para ela, constando que este é concebido como “organizador do processo educativo [...] O reconhecimento do trabalho como experiência humana primeira, organizadora do processo educativo” (PACHECO; SILVA, 2009, p. 10). Pode-se entender que este pressuposto tem uma fonte teórica primeira no pensamento marxiano o qual intencionava “... introduzir um novo tipo de ensino, unindo o trabalho manual ao intelectual” (MARX, 2004, p. 13).

Para pensar de maneira mais crítica sobre o aspecto de conceber o trabalho como princípio educativo, baseia-se em Ciavatta (2005), a qual apresenta em forma de artigo um estudo realizado que objetivava reconhecer os processos de mudança da sociedade capitalista e seu impacto no trabalho, bem como a relação destas mudanças com o conhecimento e os processos de formação. A partir disso, a autora desenvolve uma pesquisa sobre escolas que preparavam para o trabalho, escolas profissionais das três primeiras décadas do século XX, examinando algumas mediações do mundo do trabalho, considerando a “escola do trabalho” e a educação dos trabalhadores. Trata-se, pois, de compreender que não se tem um conceito único para “escola do trabalho”, uma vez que a cada época ela assume uma função variada, específica do seu tempo histórico “e realiza-se, no campo educacional como uma das múltiplas dimensões do trabalho na vida humana” (CIAVATTA, 2005, p. 122).

Mais do que um termo singelo, a “escola do trabalho”, deve ser entendida como processo social complexo, agir humano, movimento de idéias e ações que acompanham a introdução do trabalho na escola como um princípio educativo. (CIAVATTA, 2005, p. 126)

É possível observar que o Instituto, de modo geral, requer uma profissionalização, no âmbito da ciência e da tecnologia, pois existe um “compromisso” com o desenvolvimento das mesmas. Outro aspecto interessante observado e muito frequente em vários itens da lei é presença permanente do termo “desenvolvimento” ligado à inovação tecnológica, às questões socioeconômicas locais, regionais e nacional. Podemos citar o Art.6º, itens I e IV:

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;

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[...] (BRASIL, 2008)

Conforme a análise, identificou-se no Art. 7º da lei uma multiplicidade de objetivos a serem desenvolvidos por esta instituição. No momento, não foi possível realizar uma análise mais profunda sobre cada um, no entanto, foi realizada uma leitura geral para se ter conhecimento sobre os mesmos. São objetivos dos institutos o ensino, a pesquisa e a extensão, por meio da oferta de: cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (prioritariamente na forma de cursos integrados, contemplando o público da educação de jovens e adultos); cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores (voltados para a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica); desenvolver pesquisas aplicadas (priorizando as dimensões técnicas e tecnológicas, de maneira que seus benefícios estejam à disposição da comunidade); promover atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica (em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos); estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e ministrar em nível de educação superior, cursos superiores de tecnologia, cursos de licenciatura (especialmente nas áreas de ciências da natureza, matemática e para educação profissional), cursos de bacharelado e engenharia, cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização e cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado (BRASIL, 2008).

É destacada, como finalidade da Educação Profissional e Tecnológica sob a atual política, que sua oferta como processo educativo e investigativo esteja atrelada à geração e à adaptação de soluções técnicas e tecnológicas, em benefício do fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, a partir do mapeamento de potencialidades, como consta no Art. 6º, item II. Dessa maneira, é proposto que os Institutos realizem e estimulem a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais. É observada também a função dos Institutos com relação à formação de professores, uma vez que esta instituição deve ofertar cursos de licenciatura na área de Ciências da Natureza e Matemática, bem como pode oferecer capacitação técnica e atualização pedagógica para professores da rede pública.

As leituras dos textos paralelos (Silva, 2009 e Pacheco, 2011) à realização da análise da lei apontam para a necessidade de promover formação continuada de trabalhadores ao longo da vida, sendo potencializadora para os indivíduos no desenvolvimento da autonomia e de capacidades de questionamento e interação com a realidade. É percebido um discurso sobre a democratização do conhecimento científico e tecnológico, garantindo, por meio destes, condições favoráveis à inserção e à permanência das pessoas no trabalho, assim como à geração de trabalho e renda. Portanto, a atuação dos Institutos Federais está atrelada à qualificação profissional do trabalhador, em que, por meio da formação dos itinerários formativos, promove-se a elevação da escolaridade das pessoas.

Ao detalhar esse contexto que se torna tão diverso e complexo no campo da política pública da Educação Profissional, é preciso enxergar para além do discurso oficial, uma vez que é atribuída para a educação uma função “estratégica” na “expansão do desenvolvimento socioeconômico e tecnológico” da sociedade, como os próprios gestores anunciam.

Conforme Fogaça (2003), essa relação entre “inovação tecnológica, educação e qualificação” foi intensificada a partir dos anos da década de 1970, especialmente nos países industrializados ou em processo de industrialização,

fatores estes que impactaram em reformas dos sistemas educacionais. Em decorrência dessa industrialização, novos perfis ocupacionais emergiram e, com isso, a formação escolar foi requisitada para mudar. Tendo em vista a necessidade de preparar as pessoas para esse novo contexto da produção capitalista, por isso a escola assume a função na qualificação profissional básica.

Lucena (2008), no texto “Marxismo, crise do capitalismo monopolista e qualificação dos trabalhadores”, após realizar um resgate teórico a partir das concepções marxiana e marxista sobre a crise do capitalismo; apresenta uma importante consideração sobre as relações entre o modo de produção e a formação dos trabalhadores. É pontuada primeiramente uma contradição existente, sobre o fato de que a aceleração no tempo de produção das mercadorias implica a aceleração no tempo de formação dos trabalhadores que irão produzir tais mercadorias. Dessa maneira, este autor defende que a formação de trabalhadores se constitui em processos além de contraditórios, também ideológicos.

Ideológicos, ao omitir que em um processo de crise, os homens de negócios se tornam mais seletivos em virtude do aumento do exército de reserva. Ideológicos, ao apontar que a maior formação intelectual exigida é homogênea, quando na realidade varia de região para região do país, dependendo do potencial escolar oferecido regionalmente. Ideológicos, ao omitir que o trabalhador com o maior nível de escolaridade para a ter a sua força de trabalho sobreexplorada nas empresas. Contraditórios por proporcionar que a elevação da escolar de um trabalhador corresponda ao desemprego de outro trabalhador, uma vez que as empresas não mais necessitam contratar no mercado, profissionais, pois já os possuem em um processo multifuncional, elevando tanto a mais-valia absoluta como a relativa. Contraditórios por defender o aumento do nível de escolaridade dos trabalhadores por meio da inserção na ciência e atuar no movimento oposto do neotaylorismo, uma dimensão ampliada e alienante que concentra a produção científica e tecnológica em patamares decisivos como pouco se ouviu na história do capitalismo. (LUCENA, 2008, p. 197)

O atual contexto da sociedade, em que impera o modo de produção capitalista, pressupõe uma necessidade permanente de “qualificação

profissional”. Contudo, é intensificado o questionamento em torno das políticas de educação atuais, especificamente as gestadas e materializadas pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que dispõe sobre a instituição a qual este projeto destina-se a estudar no momento. Reconhecendo os processos históricos das instituições de Educação Profissional em nossa sociedade, é válido pensar se esta nova instituição contribuirá para o fortalecimento ou para uma transformação que leve à constituição de alternativas para a superação da ordem econômica e social estabelecida nesta sociedade.

#### **4 A REALIDADE ESTUDADA: MOVIMENTOS, INSTITUCIONALIDADE E HISTORICIDADE**

*Todo aquele que quiser conhecer uma coisa ou um fenômeno não poderá consegui-lo sem por-se em contato com essa coisa ou fenômeno, isto é, sem viver (entregar-se à prática) no seu próprio seio. Se se desejar adquirir conhecimentos há que se tomar parte na prática que transforma a realidade.*

*(Tse Tung apud Sanfelice, p. 83, 2008.)<sup>31</sup>*

Este capítulo aborda especificamente sobre os dados e análises produzidas ao longo da pesquisa, em todo processo de pesquisa documental, entrevistas e grupo de interlocução. Vale salientar inicialmente que, no movimento de pesquisa documental, foram analisadas as características sobre ingresso e formação dos sujeitos, conforme o estudo exploratório realizado na instituição. Tais dados foram confrontados com os resultados das entrevistas realizadas, o que, de certa maneira, possibilitou entender e atribuir significados e relações epistemológicas, políticas e históricas aos discursos das pedagogas na descrição de seus processos formativos e sobre como concebem o próprio trabalho, questões de extrema relevância para constituir o entendimento acerca dos movimentos, institucionalidade e historicidade desta atividade.

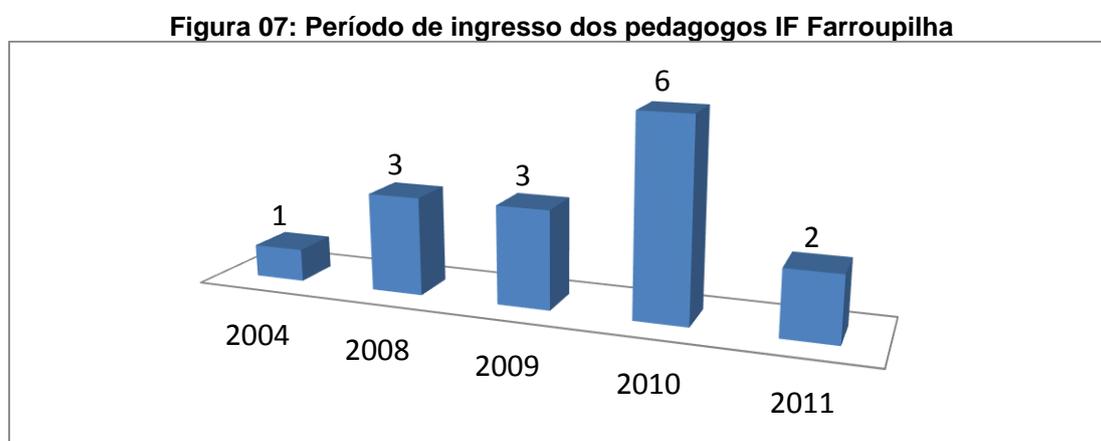
Com o estudo exploratório inicial, realizado na Coordenação Geral de Pessoal do IFFarroupilha, conheceu-se o processo de organização de concurso público para este cargo especificamente, bem como sobre o que existe de orientação para o ingresso de pedagogos(as) na Instituição. Em resposta, foi obtida a informação de que existe um Plano de Carreira dos Técnicos Administrativos em Educação, instituído pela Lei Nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, que dispõe de uma descrição de todos os cargos do quadro de profissionais na esfera pública federal. Portanto, este material foi importante para as análises que produzirão o referido estudo, uma vez que trata de regular por meio de uma lei e normatizar, por meio de um documento que descreve sobre o cargo e as suas atribuições, referindo-se ao próprio trabalho do pedagogo nas instituições federais.

---

<sup>31</sup> Marxismo e educação: debates contemporâneos/José Claudinei Lombardi, Demerval Saviani (orgs.).- 2.ed.-Campinhas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

#### 4.1 Sobre o ingresso das pedagogas no IFFarroupilha

Com a leitura dos materiais encontrados nas pastas sobre os sujeitos desta pesquisa, foi possível sistematizar algumas informações sobre a formação e ingresso, as quais serão importantes para as análises do estudo. Tais informações estão apresentadas na forma de gráficos para melhor visualizar o contexto quantitativo da atual realidade, representada em uma linha histórica sobre a existência destes profissionais no trabalho da instituição. É apresentada no gráfico<sup>32</sup> a seguir a cronologia do ingresso destes sujeitos na instituição:



Fonte: CEZAR; FERREIRA, 2013, com base em informações obtidas da Coordenação Geral de Recursos Humanos. Atualizado em 2014.

Quanto ao contexto histórico de ingresso dos pedagogos do IFFarroupilha, considerando como um marco o ano de 2008, época de significativas mudanças política e institucional na Rede Federal de Educação Profissional; observou-se, no estudo inicial, que dois sujeitos ingressam antes deste período, sendo que uma pedagoga trabalhava do CEFET – SVS, na área de Orientação Educacional, com seu ingresso no ano de 1995, a qual adquiriu aposentadoria<sup>33</sup>, e a outra na EAFA, na área de supervisão escolar, com seu ingresso no ano de 2004. Enquanto quatorze pedagogas ingressaram no IF Farroupilha após 2008, ano de promulgação da Lei nº 11.892, que criou os IFs.

<sup>32</sup> Vale destacar que este gráfico foi atualizado no decorrer do estudo conforme o quantitativo efetivo de participantes na pesquisa. No entanto, encontra-se nos anexos o primeiro gráfico apresentado no projeto deste estudo.

<sup>33</sup> Aconteceram várias tentativas de contato com esta pedagoga, no entanto não se teve nenhum retorno.

Vale destacar que nenhuma destas instituições tinha, em seu quadro de recursos humanos, profissionais formados em Curso de Pedagogia atuando na gestão administrativa ou pedagógica. Então, é possível imaginar que o trabalho pedagógico era constituído por outros profissionais com formações diversas.

Foi observado, nos discursos, que o contexto de ingresso foi diferente para algumas pedagogas e semelhante para outras, conforme as respostas produzidas a partir da questão 2.a do roteiro das entrevistas<sup>34</sup>. Considerou-se não só o contexto da instituição, mas especialmente o contexto de vida de cada pessoa, pois representam momentos e condições diferentes e relevantes para a construção da historicidade do trabalho. No que se referem à instituição, estes dados indicam períodos históricos e políticos da educação brasileira. Por exemplo, a pedagoga que ingressou em 2004 vivenciou as mudanças institucionais na Educação Profissional, na transitoriedade de Escolas e Cefets para Instituto.

*“...fui a primeira Pedagoga, Técnica-Administrativa concursada em 50 anos de história da então, Escola Agrotécnica Federal de Alegrete. Eu não podia conceber como uma instituição de ensino não possuía uma pedagoga, o nosso trabalho é fundamental e necessário.” (PEDAGOGA 14)*

Considerando as pedagogas que ingressam antes da promulgação da Lei dos Institutos, em dezembro de 2008, estas vivenciaram no decorrer da trajetória (caso da Pedagoga 14), ou no início de seus trabalhos em uma instituição de Educação Profissional, um período significativo de transição, de re-construção administrativa e pedagógica. Em destaque, abaixo, é apresentado o trecho transcrito do relato de uma entrevistada que muito bem representa o movimento vivenciado no processo de transição institucional, o qual pode ter relação com a produção da historicidade do trabalho destas pedagogas, pois é possível perceber o processo de “ifetização”, como um marco importante, acontecimento que amplia o número de profissionais na instituição, tanto do cargo de professor como TAEs, como já dito anteriormente. No caso dos profissionais da pedagogia (TAEs), possibilita a constituição de uma coletividade. No entanto, percebe-se, pelos discursos pronunciados, que

---

<sup>34</sup> Nas ocasiões as pedagogas foram solicitadas a relatar sobre o processo de ingresso no IF Farroupilha, quando, como e sob que contexto institucional que aconteceu.

este coletivo se efetiva, consolida a partir da possibilidade de reconhecimento entre os pares, de diálogo, de socialização de vivências e experiências, para a ressignificação e produção do cotidiano.

*“Bom, ahn viemos pra Santo Augusto então ahn desenvolver essa, essa questão toda, todo esse papel de pedagoga, bem insipiente, e ahn, na constituição na época de UNED, a gente mal apenas tinha entrado no ritmo dos Centros Profissionais de Educação Tecnológica e começou todo o movimento dos Institutos Federais, a partir de 2008, daí então houve essa nova regionalização e daí se constituindo o Instituto Farroupilha com São Vicente, Alegrete, Julho de Castílios, na época Santo Augusto e que daí começaram os primeiros encontros para organizar o nosso PDI, que daí as nossas primeiras relações enquanto pedagogas, as primeiras pedagogas do instituto, as nossas primeiras conversas, as nossas indignações eu me lembro na época eram bem parecidas, me lembro da Taise, da Ana Paula de Alegrete, a Mariglei, então com questões bem similares, com angústias bem similares. E eu lembro que conversávamos muito, éramos pra cumprir tabela de PDI, mas a nossa era uma reunião pedagógica, de angústias, que trazíamos pra como troca de experiência para nos fortalecermos no nosso cotidiano de instituição, de Instituto Federal.” (PEDAGOGA 10)*

Esta mesma pedagoga havia relatado sucintamente sobre a dinâmica utilizada para a seleção destes profissionais no IFFarroupilha, a qual se constitui de uma prova objetiva, procedimento este pelo qual todas as pedagogas desse IF passaram, pois ingressaram sob a aprovação em provas muito semelhantes. Segue a descrição representativa sobre este processo:

*Então a prova aconteceu em 2007, novembro de 2007 se não me falha a memória, com questões de conhecimentos pedagógicos, que eu gabaritei, (riu neste momento), português, informática e legislação, tirei o primeiro lugar do concurso de pedagogas, na época então do CEFET-BG.[...] a prova específica ela tinha uma abrangência bem pedagógica, as questões eram realmente bem pedagógicas, sobre a metodologia e a prática docente, então bem rica neste sentido... ahn, legislação também tinha mais com os decretos, o 5.254, mais essa questão da educação profissional e tecnológica, né. (PEDAGOGA 10)*

Também é importante reconhecer nesta trajetória o contexto de ingresso das pedagogas as quais ingressaram nos Campus<sup>35</sup> que criados a partir de 2008, quando a instituição já estava consolidada como Instituto

---

<sup>35</sup> São citados os Campus de Santa Rosa, Panambi, Jaguari e São Borja, assim como a Reitoria.

Federal. Estas começaram a trabalhar em um lugar novo, sem a historicidade de Escola Agrotécnica ou CEFET. Existem também aquelas que ingressaram em outras instituições e que foram transferidas para o IFFarroupilha, trazendo consigo relatos de experiências que contribuem para o cotidiano do trabalho pedagógico. No entanto, é recorrente na totalidade dos discursos produzidos tanto nas entrevistas como durante o grupo de interlocução que o processo de ingresso e a realidade institucional é extremamente desafiador, é adentrar em um espaço novo, “desbravar” um lugar desconhecido. Segue a apresentação de tabela com trechos representativos das pedagogas que ingressaram no IFFarroupilha a partir da Lei de criação dos IFs:

**Tabela 02 - Discursos representativos sobre o ingresso no IFFarroupilha.**

2008	<p><i>“2008 quando eu ingressei, no instituto né, vamos dizer assim, que logo passou de UNED do CEFET Bento Gonçalves que depois então se constituiu o Farroupilha né...” (PEDAGOGA 10)<sup>36</sup></i></p> <p><i>“2007 foi o ano e prestei o concurso pra São Vicente, fiquei em 2º lugar, passou todo o ano de 2008, acho que tu foi nomeada no início, né [...] eu recebi uma ligação da EAFA, perguntando se eu não tinha interesse de assumir aqui, no início foi meio assim, meio que relutei até vir pra cá porque eu não conhecia aqui, né... Mata a São Vicente dá 30 km, a questão familiar tudo lá, mas aí <b>assumi o desafio</b>.(PEDAGOGA 12)”</i></p>
2009	<p><i>“Então eu vim num momento bem, bem... bem bom no instituto, porque ele se tornou instituto logo né, porque a gente era uma UNED. A gente fazia parte de São Vicente, e nos tornamos os Institutos Federais [...] Então eu vim num momento bem, bem... bem bom no instituto, porque ele se tornou instituto logo né, porque a gente era uma UNED. A gente fazia parte de São Vicente, e nos tornamos os Institutos Federais (PEDAGOGA 07)</i></p>
2010	<p><i>“...fiz o concurso, passei e ainda tinha dois meses de aula, ainda. [...] Foi 2010, eu entrei dia 26 de julho, já faz três anos e pouquinho.” (PEDAGOGA</i></p>

<sup>36</sup> A fala desta pedagoga refere-se à transição institucional pela qual o campus em que atualmente trabalha passou, tendo sua origem, processo de implantação como uma Unidade Descentralizada pertencente a uma histórica instituição, o CEFET – BG e com a chamada Ifetização passou a compor o novo Instituto Federal Farroupilha, que também teve sua origem a partir de duas históricas instituições (EAFA e CEFET SVS).

	<p>01)</p> <p><i>“...fui uma das pri... da primeira remessa né, que quando passou a Instituto Federal[...]tava tudo se organizando, iniciando, ahn, desde do PDI, né, tudo quase que do zero assim, né... Aproveitando algumas experiências enquanto Escola Agrícola, mas sempre adequando ahn, a lei dos Institutos.”</i> (PEDAGOGA 02)</p> <p><i>“Quando ingressei no instituto <b>foi um desafio</b>, realmente porque é uma outra realidade, uma diversidade muito grande de níveis de ensino...”</i> (PEDAGOGA 04)</p> <p><i>“Tá, eu acho que eu vou ter que responder essa pergunta pensando no instituto que eu ingressei, que foi o Instituto Federal do Paraná. Foi bem no buum da rede né, em 2010, quando saiu inúmeros concursos...”</i> (PEDAGOGA 05)</p> <p><i>“...eu não me preparei pra isso, não esperava entrar, isso é aqueles concursos que se faz... eu já estava empregada, já estava concursada [...]então acho que foi essa tranquilidade digamos, né, eu passei em primeiro lugar, no nosso concurso, né...”</i> (PEDAGOGA 08)</p> <p><i>“...eu fiz o concurso em 2009, ingressei em 2010... eu acho que ainda a instituição estava, numa, numa formação ainda do pedagógico, é muito recente, né, o processo de 2010 é dois anos né... os campus estão se estruturando! É um desafio assim, bem grande pra mim!”</i> (PEDAGOGA 11)</p>
2011	<p><i>“E eu estava na direção de escola quando eu fui chamada no concurso da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó e aí eu já fui pra lá com a intenção de retornar e trabalhar no Instituto Federal, Campus Santo Augusto...”</i> (PEDAGOGA 09)</p>

Fonte: CEZAR; FERREIRA, 2014, com base nas transcrições dos discursos produzidos nas entrevistas.

É destacado, sob este contexto, um dos aspectos interessantes o qual foi convergente na produção dos discursos durante as entrevistas, o fato de que para a maioria das pedagogas, o ingresso no IFF Farroupilha foi um momento de significativa mudança na trajetória de trabalho das mesmas, pois, conforme os relatos, aconteceu uma transição do contexto da Educação Básica das redes públicas e privadas, para Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, uma vez que experiências descritas sobre o trabalho que

realizavam antes do ingresso no IFFarroupilha perpassaram por outros contextos da educação, especialmente vinculadas às etapas da Educação Básica e Educação Infantil das redes públicas municipal e estadual, escolas particulares, na maioria delas no trabalho como professoras na Educação Infantil, em séries iniciais, Ensino Médio nas áreas de Sociologia, Filosofia e Artes<sup>37</sup>, Formação de Professores em nível médio, professora de História.

Tal aspecto referente ao Curso de Pedagogia e experiências de trabalho constituídas antes do concurso realizado no IFFarroupilha foram abordados brevemente pelo coletivo reunido no momento do grupo de interlocução. As pedagogas recontaram algumas vivências, o que intensificou a necessidade de pensar nestes elementos como relevantes no movimento de constituição do trabalho atual. Nesse sentido são apresentadas a seguir as análises sobre as experiências de trabalho dos sujeitos da pesquisa, anteriores ao ingresso no IFFarroupilha.

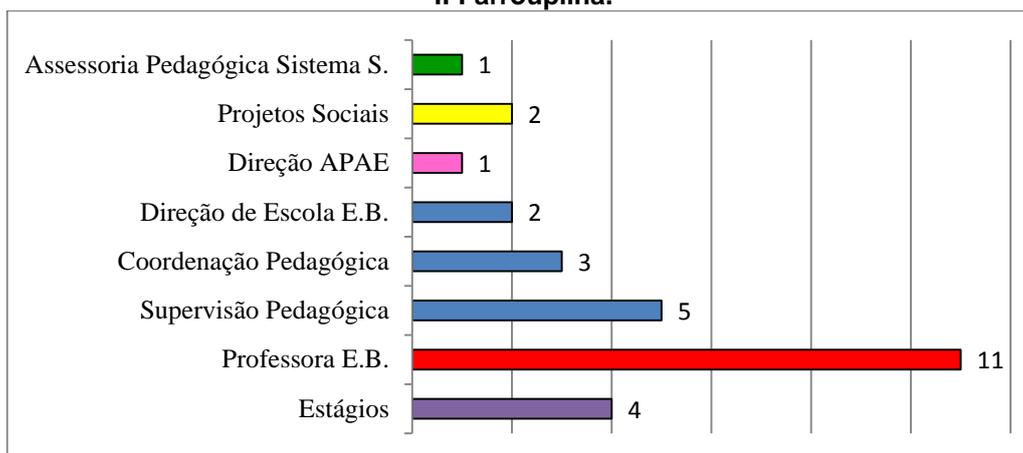
## **4.2 Experiências de trabalho antes do ingresso no IFFarroupilha**

No decorrer das entrevistas as participantes foram questionadas sobre suas experiências de trabalho como pedagogas, antes da realização do concurso público para trabalhar no IFFarroupilha. Partindo destes relatos mais detalhados sobre as vivências particulares. Os dados foram sistematizados, possibilitando a elaboração do gráfico apresentado a seguir, o qual foi apresentado no grupo de interlocução.

---

<sup>37</sup> Caso da Pedagoga 04 que descreveu sobre a experiência de trabalhar como professora nestas áreas.

**Figura 086 – Representação das experiências de trabalho antes do ingresso no IFFarroupilha.**



Fonte: CEZAR; FERREIRA, 2014, com base nos dados das entrevistas realizadas em dezembro de 2013.

Este gráfico foi construído com o objetivo de ilustrar de uma maneira geral as diferentes atividades já realizadas e os contextos vivenciados pelas pedagogas antes da transição para o campo da Educação Profissional pública. É preciso destacar sobre o quantitativo das entrevistas dez pedagogas discursaram sobre o trabalho realizado como Professoras da Educação Básica (Professor E.B), seis destas relacionaram às suas experiências mais de uma atividade, descrevendo que nas suas trajetórias profissionais agregadas ao trabalho de professoras na Educação Básica (Redes Municipal e Estadual), realizavam o trabalho em coordenação pedagógica e supervisão pedagógica, duas destas entrevistadas também relataram que estiveram sob a direção de escola<sup>38</sup> e uma na Direção de APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais).

É possível visualizar na Figura 07, também, que duas pedagogas mencionaram experiências em projetos sociais, de natureza educativa. A Pedagoga 14 descreveu sobre sua vivência no trabalho como pedagoga vinculada ao SENAC do município de Alegrete, argumentando que foi um “*primeiro contato com o mundo da educação profissional*”. Este relato se diferencia dos demais pela própria especificidade do lugar vivenciado, pois foi a única pedagoga que conheceu uma das dimensões da Educação Profissional. Nesse sentido, tem de se considerar que são realidades de educação distintas,

<sup>38</sup> No gráfico estas atividades de coordenação, supervisão e direção de escola estão representadas pela mesma cor (azul) por compreender que estas acontecem no âmbito da gestão escolar.

com práticas, finalidades, estruturas específicas, as quais implicam na maneira de pensar e realizar o trabalho pedagógico. Desta forma, os sujeitos se vêem desafiados a adentrar neste lugar que julgam desconhecido ainda, com um *“mundo a desbravar”* (Pedagoga 04), com relações a serem construídas. Esta concepção foi discutida no grupo de interlocução, sendo reafirmada a inferência constituída.

Quatro pessoas também relacionaram como experiências anteriores ao IFFarroupilha as atividades realizadas em estágios voluntários como professoras, como afirma a Pedagoga 02: *“As minhas experiências anteriores foram mais voluntárias, sempre fiz bastante trabalho voluntário”*. Duas destas argumentaram que os estágios curriculares nos cursos de Pedagogia são as únicas referências de trabalho como pedagogas antes do ingresso na instituição, como no caso desta entrevistada: *“A única experiência que eu tive foi no estágio né, que eu fiquei três meses numa turma de educação infantil e três meses nas séries iniciais, a única experiência... Na creche e depois em uma escola municipal...”* (Pedagoga 01)

É interessante escutar a percepção individual sobre a própria trajetória de cada uma. É significativo o reconhecimento da própria historicidade, pois demonstram através dos discursos uma consciência da construção de uma caminhada legítima na educação como trabalhadoras. Uma vez que se conheceu pelos discursos a realização de trajetórias que percorreram todos os espaços da educação escolar, tanto pública como privada, no trabalho de professora ou na gestão escolar de todas as etapas da Educação Básica, considerando não só espaço das escolas, mas o trabalho em Secretarias Municipais de Educação. A Pedagoga 03, ao descrever sobre suas vivências na direção escolar, foi representativa nesse sentido ao falar: *“tu caminha pelos espaços da escola, por todos os espaços, também te traz um crescimento muito grande como profissional e como ser humano.”* Esta outra pedagoga atribui significados a partir das experiências anteriores para a constituição de seu trabalho hoje: *“Considero esta experiência profissional anterior ao meu ingresso no IF de muita importância, porque eu pude relacionar muitas das atividades que já vinha realizando com as demandas do meu trabalho atual.”* (PEDAGOGA 13)

Convergindo para os discursos citados no parágrafo anterior, outras duas pedagogas, com trajetórias bem longas na educação também, considerando suas formações e ingresso no magistério entre os anos de 1985 e 1990, ao descreverem sobre o trabalho que realizavam em escolas de Educação Básica, especialmente no âmbito da gestão do pedagógico, consideraram as experiências anteriores como um referencial para avaliar e conceber o trabalho pedagógico que realizam atualmente. No entanto, será tratado posteriormente sobre a especificidade do trabalho pedagógico realizado pelos sujeitos do estudo.

*Eu atuei nas quatro redes. Na rede municipal, na rede estadual, na rede particular e agora então na rede federal. Cada rede tem as suas especificidades, e claro que você precisa também se adaptar e corresponder aquelas redes. Então os trabalhos enquanto supervisora escolar, enquanto pedagoga elas diferem um pouco né! (PEDAGOGA 10)*  
*“...a gente tinha um leque assim, grande de atuações mas ele era bem mais pedagógico do que o que eu faço hoje eu acho, né! Porque a gente tinha trabalho assim direto, com professores, né, assessoria, nas reuniões pedagógicas, tinha toda uma organização, né, a gente atuava direto com assessoria em sala de aula com professores, quando necessário, nas intervenções na aprendizagem, né... eh... nos conselhos de classe, né, a gente conseguiu implementar um conselho de classe participativo, que foi uma experiência inédita naquela escola onde eu atuava... mas, ahn... eu acho que era bem mais pedagógico...” (PEDAGOGA 11)*

Assim, considerando a temporalidade dos cursos de Pedagogia em que se formaram e os períodos em que começaram a suas carreiras profissionais, percebe-se na totalidade das falas que as experiências das participantes da pesquisa expressam momentos históricos da educação brasileira, em que é possível perceber alguns elementos complexos no que se refere às condições históricas do trabalho na escola. É destacado o exemplo da experiência da Pedagoga 06, que iniciou sua carreira como professora na década de 1980, semelhante às trajetórias da Pedagoga 04 e Pedagoga 10, remetem a um período histórico em que os(as) professores(as) trabalhavam com estudantes de várias séries reunidas no mesmo espaço de uma sala de aula. *“eu comecei com turmas multiseriadas de primeira a quarta série.*

São encontrados, nas narrativas, argumentos reais, concretos, que se relacionam com os fenômenos de intensificação e precarização do trabalho, uma vez que alguns discursos foram convergentes no sentido de que a maioria das pedagogas que estavam trabalhando na educação pública municipal ou estadual afirmaram que em um determinado momento de suas vidas precisaram buscar outras possibilidades salariais.

*“E eu sei porque eu fiz o concurso, né e a questão de salário também, da carreira, eu entrei na rede municipal de Novo Hamburgo numa época que foi suspenso o plano de carreira, eu tinha especialização eu tinha mestrado e nada disso contava, o meu salário era como se fosse só pela graduação e isso frustra a pessoa claro que a gente não estuda só pela carreira, mas eu acho que isso é uma valorização, essa formação ta presente no trabalho e precisa ser valorizado.”*  
(PEDAGOGA 05)

Nesse sentido, atribuíram à questão salarial às condições materiais de trabalho como fatores relevantes para o desligamento do trabalho como professoras municipais e estaduais, fazendo com que procurassem a realização do concurso público para o IFFarroupilha. É relevante a análise que as participantes da pesquisa apresentam em seus discursos sobre as condições que o trabalho dos profissionais da educação vem sofrendo, implicando em sobrecarga, excesso de demandas externas, realização de um trabalho burocratizado, solitário e desqualificado. A Pedagoga 13 é enfática em seu discurso ao relacionar às questões de trabalho, dificuldades salariais à sua condição como ser humano, retratando especificamente a premissa marxiana já abordada anteriormente. *“Naquele momento estava infeliz com o trabalho que realizava no município de Alegrete, pois trabalhava muito e recebia muito pouco por isso.”*

Tais discursos representam situações que atribuem às questões materiais, necessidade de valorização às frustrações no processo de trabalho como professoras, processo que as mobilizou a procurar por outros espaços de trabalho. A partir destas compreensões se procurou conhecer sobre o processo de formação profissional no curso de Pedagogia, lembrando que todas as participantes da pesquisa realizaram tal formação em diferentes contextos. Desta maneira são apresentadas no texto, a seguir, as análises produzidas neste estudo sobre este aspecto.

### 4.3 Sobre o processo formativo no curso de Pedagogia

A partir do conhecimento sobre o tipo de formação de cada pedagoga participante da pesquisa e da historicidade dos cursos de Pedagogia, é possível compreender a existência de uma multiplicidade de concepções sobre este profissional. A própria história da educação converge para a história da Pedagogia, como um campo epistemológico caracterizado por diversas ambiguidades e contradições, as quais geram uma realidade de fragmentações e confusões no âmbito da formação e do trabalho de pedagogo(a). Isto porque até certo tempo existiam diferentes cursos que formavam este profissional, em decorrência da própria divisão técnica do trabalho na escola, concebendo assim as habilitações: docência, administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar, etc.

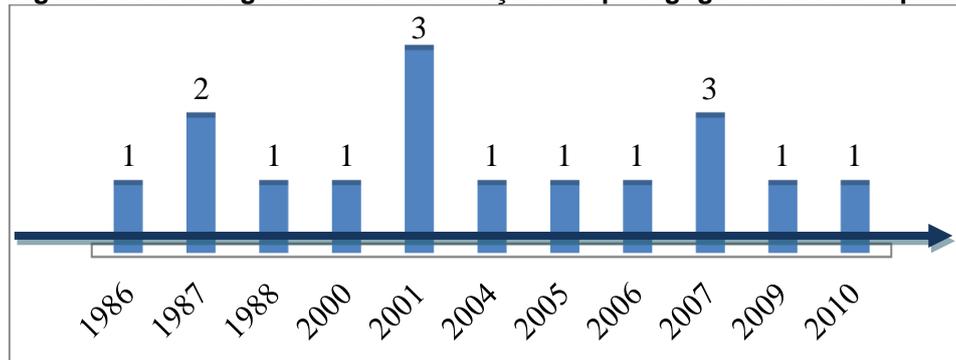
O fato é que, desde a criação dos cursos de Pedagogia, no ano de 1939, o mesmo passou por mudanças estruturais no que se refere ao currículo e às finalidades. Tais mudanças são marcadas por legislações que constituem nos anos de 1960 até a década de 1980, o que alguns autores denominam de “tecnicismo”. Esta concepção dos cursos de Pedagogia é caracterizada por alguns aspectos como: esvaziamento teórico da formação, expansão, aligeiramento e fragmentação dos currículos. Visto o contexto político e sócio-econômico brasileiro da época, o qual carecia da ampliação do atendimento às necessidades da educação básica. (LIBANEO e PIMENTA, 2011)

Reconhecendo este contexto histórico, que também é político e social, dos processos de formação dos pedagogos no Brasil, se procurou constituir uma linha do tempo sobre a formação dos sujeitos desta pesquisa. Aspecto de suma importância para conhecer os trabalhadores e o seu trabalho na instituição, pois não pode ser negado o fato que cada pedagogo tem a própria história de vida, acadêmica e profissional, e que seus cursos têm especificidades diferenciadas no que se refere à “habilitação”. Este termo é usado desde a vigência do Parecer nº 252/69, que definiu uma estrutura

curricular para os cursos de Pedagogia, sob a finalidade de formar professores para o Ensino Normal e especialistas para as atividades de Administração Escolar, Supervisão e Orientação e Inspeção Escolar. (LIBANEO e PIMENTA, 2011)

Esta linha do tempo é representada, portanto, através do gráfico a seguir:

**Figura09: Cronologia do ano de formação das pedagogas do IFFarroupilha**



Fonte: CEZAR; FERREIRA, 2013, com base em informações obtidas da Coordenação Geral de Recursos Humanos. Atualizado em 2014.

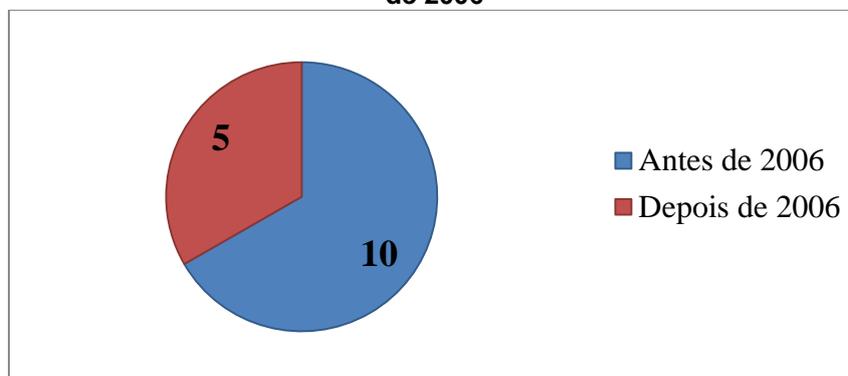
Ao construir esta linha do tempo referente à formação em cursos de Pedagogia das participantes da pesquisa, se teve presente o contexto histórico da constituição dos cursos de Pedagogia, sob o aporte literário que resgata esta história, considerando também a legislação desde a origem destes cursos. Desta maneira, se percebe como aspecto preponderante nas características e finalidades do curso, formar professores, também segmentando a formação do pedagogo especialista em habilitações. Situação esta vigente até a Lei nº9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

Partindo desta realidade histórica se procurou conhecer nos diplomas do curso de Pedagogia a especificidade da “habilitação” de cada sujeito. Nesse sentido, é constatado como característico em quatorze casos que a formação habilita para o trabalho como professoras. Neste quadro geral, duas pedagogas concluíram o curso de pedagogia no ano de 2007, possuem a habilitação para docência em Anos Iniciais, Educação Infantil e disciplinas pedagógicas do Ensino Médio e Gestão Educacional. E dois sujeitos concluintes de cursos que habilitam para a docência de componentes curriculares pedagógicos de “2º grau” (atual Ensino Médio) e Supervisão

Educacional, estas tiveram a conclusão do curso no ano de 2001. Uma pedagoga concluiu o curso no ano de 1988, possui o diploma do curso especificamente em Supervisão e Administração escolar.

A criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, no ano de 2006, parece marcar significativamente a regulação dos cursos de Pedagogia, dando um sentido de unificação à formação destes profissionais da educação, os(as) pedagogos(as), que até então acontecia sob um contexto fragmentações em habilitações. É apresentado no gráfico abaixo um paralelo quantitativo de pedagogas que concluíram o curso antes e depois do ano de 2006:

**Figura10: Quantitativo de pedagogos concluintes do curso de Pedagogia antes e depois de 2006**



Fonte: CEZAR; FERREIRA, 2013, com base em informações obtidas da Coordenação Geral de Recursos Humanos. Atualizado em 2014.

É visto, neste contexto da Instituição, que existem dez sujeitos formados antes do ano de 2006, ano de vigência da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, documento o qual institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*, sendo cinco sujeitos formados depois das mudanças políticas na oferta dos cursos de Pedagogia.

No processo de realização das entrevistas, já na primeira questão do roteiro proposto para a conversa, as participantes foram solicitadas a descrever sobre como aconteceu o processo formativo no curso de Pedagogia. Algumas foram mais sucintas em suas descrições, enquanto outras foram bastante

detalhistas imbricando em suas falas a relação do curso que realizaram com questões relativas à profissão e às suas trajetórias de trabalho, historicizando, nesse sentido, suas próprias vidas. Nesta análise geral, se evidenciou uma forte relação pela escolha e realização do curso ao imaginário de que esta formação se reserva à formação de professor(a). Isso se confirmou na totalidade dos discursos, quando descreveram sobre como se desenvolveram os estudos durante a graduação, sobre as atividades que fizeram parte do processo de formação, conforme a organização curricular dos cursos de Pedagogia.

É destacado que os cursos foram realizados em diferentes instituições de Ensino Superior, a maioria localizadas em diferentes regiões do Estado do Rio Grande do Sul (Cruz Alta, Santo Ângelo, Ijuí, Santiago e Santa Maria) e somente uma no Estado de São Paulo (Estado de origem da Pedagoga 08). É possível pensar, nesse sentido, que os cursos de Pedagogia nestas instituições, como partes de uma totalidade histórica, se constituíram mediadas pela historicidade das políticas públicas de educação nacional. Evidenciou-se nos discursos durante as entrevistas a presença de aspectos semelhantes, especialmente no que se refere à organização do currículo dos cursos realizados. Vale observar que está presente nos discursos das pedagogas a consciência destes processos históricos marcados pelas mudanças nos currículos cursos de Pedagogia. São citados trechos das transcrições de entrevistas que se representam diferentes tempos formativos:

*[1]“eu ingressei em 2003, ahn, no curso de pedagogia na UFSM, foi num momento que o curso passou por reformulação, né, que as novas Diretrizes da, do curso que agora já foram superadas também, mas ahn... teve uma mudança curricular naquele ano ainda. Então eu entrei nesse contexto né, no curso de pedagogia, tanto que a nomenclatura própria da habilitação, é uma nomenclatura que a gente vê como antiga né, já superada, uma habilitação pré-escolar e séries iniciais” (PEDAGOGA 05)*

*[2] “Pedagogia pra mim é segunda habilitação, a minha primeira habilitação é história, eu fiz licenciatura em história. Só que eu sou paulista e em São Paulo na época de vida acadêmica, para ser supervisora e diretora, diretora de escola necessitava-se dessa habilitação, então por isso eu fiz, por isso supervisão e administração escolar, lá é concurso, era concurso na época. [...]Então eu fiz não para exercer a função de pedagoga, mas sim para a supervisão ou administração escolar, eram possibilidades, né!! Só que depois é, eu não*

*exerci nenhuma das duas, eu sempre fui professora de história.”(PEDAGOGA 08)*

Neste segundo trecho fica evidente uma concepção formativa e de ser pedagogo(a) vinculada a um contexto local, político e histórico dos cursos de Pedagogia. A interlocutora demarca em seu discurso um argumento diferenciador de sua historicidade em relação à coletividade institucional da qual faz parte (Pedagogas, Técnicas-Administrativas em educação). Ou seja, relata que vem de um lugar, com uma cultura que não a gaúcha, contextualizada por um tempo específico, décadas de 1980 e 1990, evidenciando uma consciência em que se reconhece como professora. A habilitação escolhida neste momento remete a um período histórico e social do curso de Pedagogia, quando este se destinava à formação profissional de pessoas para o exercício restrito das funções técnicas e administrativas da educação escolar.

Entretanto, em seu discurso é apresentado outro aspecto da realidade vivenciada na época, localizada no Estado do Rio Grande do Sul. Este sujeito fala de um tempo específico da sua vida, em que no início de sua carreira profissional o trabalho realizado reflete o contexto da educação brasileira da época, dos cursos de Pedagogia e do que era ser e trabalhar como pedagogo na época, *“um profissional habilitado, apto a fazer tudo...”(PEDAGOGA 10)*, assim se pronunciou de maneira irônica.

*“eu fiz a pedagogia na URI nesses anos, até 87 quando eu me formei, ahn em seguida eu já concluí o meu estágio prestei concurso público em Boa Vista do Boricá, o meu município de origem, trabalhei na rede municipal aos 19 anos eu já fui diretora de escola, claro que era uma escola multiseriada, uma escolinha como na época se tratava de 1ª a 5ª série, duas professoras, uma então diretora e 1ª, 2ª e 3ª séries, merendeira, fazíamos a horta, fazíamos a limpeza da escola. E isso?! Isso foi um choque, né de tanto ter que fazer, ter que dar conta tanto da questão burocrática, né, e também do processo de ensino e aprendizagem daquelas crianças...” (PEDAGOGA 10)*

Na leitura das respostas sobre a realização dos cursos de Pedagogia, se percebe um interesse imediato pela área em função da docência. As entrevistadas demonstraram, por meio de seus discursos, que é muito presente o imaginário social e cultural sobre quem faz curso de

Pedagogia, muito relacionado à possibilidade, à intenção de ser professor(a). Este fato se manifesta na constituição da historicidade destas pedagogas, quando verbalizam sobre o entendimento de seus processos de escolha e formação profissional, assim como quando se referem à realidade de trabalho. Quando abordada esta questão durante o grupo de interlocução, as pedagogas ampliaram tal discussão na coletividade, referindo que entre os(as) colegas de trabalho já vem sendo construído um entendimento de que o trabalho destas profissionais não é em sala de aula como professoras.

A tabela a seguir é apresentada no intuito de sumariar alguns trechos das transcrições das entrevistas que representam este aspecto:

**Tabela 03 - Discursos representativos sobre ingresso no Curso de Pedagogia.**

Pedagoga 01	<i>“Ao ingressar no curso idealizava ser professora!”</i>
Pedagoga 02	<i>“Eu iniciei o curso de pedagogia em 2003, motivada muito por essa questão da docência em si, que eu gostei muito de sala de aula, inclusive a minha escolha por anos iniciais também foi por essa minha preferência, né, por crianças principalmente.”</i>
Pedagoga 04	<i>“A minha intenção ao entrar no curso realmente era ser professora de anos iniciais, né...”</i>
Pedagoga 05	<i>“entrei no curso de pedagogia não apaixonada por ser professora, né, essa foi uma descoberta que eu fiz durante o curso, até soa estranho as vezes e eu tinha isso, não como um problema mas algo que eu precisava, ahn, atribuir um sentido na minha formação. Todos que entraram no curso de pedagogia, ou a maioria, entraram apaixonadas por ser professoras ou porque tinham professores na família, então já vinham com esse histórico e eu não tinha esse histórico na minha família, né. Meus pais não tiveram oportunidade de fazer o ensino superior, mas sempre valorizaram que os filhos fizessem, e deram todo o apoio, né, tanto que eu saí da minha cidade de Constantina, mais de trezentos km de Santa Maria, então foi fundamental o apoio da família.”</i>
Pedagoga 07	<i>“...entrei no curso de pedagogia porque eu já tinha feito magistério, tinha todo um embasamento do que era trabalhar como docente a partir das experiências dentro da minha... do meu estágio na primeira série...”</i>
Pedagoga 09	<i>“Eu iniciei os meus estudos, lógico logo fiz o magistério né, então logo ingressei no curso de pedagogia assim que conclui o ensino médio... ahn... logo iniciei a trabalhar também, quando aí do estágio já me chamaram pra atuar...”</i>

FERREIRA, CEZAR, 2014. Com base nos discursos produzidos nas entrevistas e grupo de interlocução.

Considerando a evolução destes discursos, durante as interlocuções, à medida que cada participante aprofundava seus pensamentos sobre suas formações, algumas pedagogas demonstravam certos confrontos subjetivos em relação ao seu pertencimento profissional. Tal questão foi percebida nos momentos em que os sujeitos narraram sobre a especificidade dos estudos decorrentes das componentes curriculares, envolvimento com projetos de pesquisa e extensão, realização dos estágios curriculares em relação à realidade concreta dos espaços de educação. Estes “confrontos” são mencionados em vários momentos dos discursos, ao longo das interlocuções, em que se observou a utilização em diversas situações as palavras “conflito” e “choque”. Isso acontece especialmente quando descreveram sobre as aspirações ao ingressarem no curso e a relação deste processo formativo com a(s) realidade(s) de trabalho vivenciadas como profissionais, tanto anterior como posterior ao ingresso no IFFarroupilha.

Nesse sentido, é significativo ressaltar que pelo menos oito pedagogas formadas em diferentes instituições foram convergentes em seus discursos ao considerarem que seus cursos de Pedagogia foram muito restritos aos estudos e às práticas relacionadas à educação escolar de crianças, apresentando um campo também restrito em relação ao trabalho de pedagogos(as). Sob este aspecto, pode-se considerar certa fragilidade no processo de preparação profissional para os enfrentamentos da realidade concreta, tendo em vista a amplitude epistemológica e política que constitui a ciência pedagógica. Tais concepções foram apresentadas no grupo de interlocução, provocando um momento de intensa discussão no coletivo, reforçando os argumentos elaborados durante o estudo. Nesse sentido, os trechos a seguir são representativos:

*“Eu vejo que a gente focou muito o trabalho diretamente com crianças e nenhum momento, bom eu não lembro assim, posso estar equivocada, mas não lembro nenhum momento, ahn, da gente parar para estudar a educação profissional, por exemplo né, que é com o que eu trabalho hoje. [...] Espero que hoje tenha uma visão, um pouco diferente também né, lá na universidade.” (PEDAGOGA 01)*

*“É claro que quando eu terminei o curso e iniciei já na escola de educação infantil, tu leva... tu, tu, tu... tu tem um pouco de realidade, um choque né! Então tua formação... e realmente o que é o trabalho, o que exige?! (PEDAGOGA 07)*

A autora do segundo trecho citado, ao contar sobre sua trajetória, ressaltou sobre o aspecto de sua formação que foi voltada para a docência na Educação Infantil. No entanto, desde a conclusão de seu curso, trabalha na gestão pedagógica. Por isso, o questionamento proferido é intrigante no sentido de problematizar a própria gênese do curso de Pedagogia e se este atende efetivamente à questão do que realmente é e o que necessita o trabalho desde profissional, na condição de trabalhador da educação que pensa e age fora do tempo e espaço da sala de aula. Sobre este aspecto, o discurso de outra entrevistada se assemelha, quando ela fala:

*“...comecei entrar em choque com algumas coisas, até mesmo se era realmente o curso que eu queria, porque eu comecei a ver que talvez eu não gostaria de ficar todo tempo dentro de sala de aula e que aí eu comecei a mesmo compreender que o curso poderia me dar outras possibilidades que não somente a de sala de aula...” (PEDAGOGA 04)*

Outra participante do estudo, no decorrer de sua fala, pronuncia esta frase em tom irônico, ao descrever sobre sua condição feminina como estudante do curso de Pedagogia em uma universidade do interior gaúcho. *“Eu entrei lá pra ser professora, não pra ser pedagoga! Eu entrei pra ser professora, né...” (PEDAGOGA 04)*. Esta revela sobre uma história de vida na qual a contradição no seu sentido dialético, fez parte de sua constituição como trabalhadora, como pedagoga. Em que o *“não querer ser professora”*, como ela mesma anuncia, pode significar o rompimento com um imaginário social de seu lugar de origem, sobre o sujeito que é a mulher, professora. Dessa maneira, conforme narrou, a escolha e atitude de sair de seu município e realizar um curso de especialização significaram a busca por mudanças.

*“Quando tu sai do universo, ahn, do mundinho pequeno ali... (teve uma longa pausa nesta fala, em decorrência de uma interferência externa... retornou) e, aí tu, assim, tu sai daquele universo pequeno, e tu vê a realidade de outras universidades do qual não fomos nem colocados em choque no momento da formação, porque nós não éramos convidados nem mesmo a percorrer os outros campus da própria universidade, que nós vivia então naquele universo... quando eu saí, né... até mesmo pela localização da cidade, pelo meu histórico de vida de ser uma pessoa mais tímida, **de realmente achar que eu ia ser a professora, que casaria aos vinte um, que teria filhos e***

***permaneceria em São Vicente dando aula na escolinha...”***  
*[...]as vezes escutar algumas coisas que os colegas falam principalmente sobre as pedagogas... as brincadeiras diminuiram bastante, eh... mas as vezes isso chateia, né de escutar que tu não foi inteligente pra escolher um outro curso, mas que pelo menos ainda teria uma outra inteligência que seria casar com arquiteto, ou outro... (PEDAGOGA 04)*

Esta fala evidencia a existência de um universo histórico perverso que implica as relações de gênero, no qual as pedagogas, mulheres, sofrem com este imaginário preconceituoso e desrespeitoso sobre a profissão, que se explica pela própria origem histórica do ingresso das mulheres no universo da educação institucionalizada, na docência, conforme Hypolito (2012).

A análise desses aspectos reflete questões significativamente contraditórias, que se encontram no cerne da constituição histórica do trabalho na sociedade e conseqüentemente na realização do mesmo nas instituições escolares, pois a organização e funcionamento do sistema escolar exerceram influências na formação histórico-social dos trabalhadores da educação. Assim, os professores(as), sob o contexto histórico político e econômico atual, torna-se profissionalizado, sendo transformado em trabalho assalariado controlado pelo Estado. Nesse movimento, a posição social do ser professor(a) também se modifica dentro da estrutura de classes da sociedade, assumindo a condição de trabalhador(a) da educação, conforme algumas literaturas esse processo caracteriza-se como proletarização (HYPOLITO,1997).

Essa perspectiva denominada *tese da proletarização* trabalho docente, parte do ponto de vista de que o professor um trabalhador assalariado, que passa por um processo de desqualificação, no qual se identifica perda do controle sobre o processo de trabalho e perda de prestígio social. (HYPOLITO, p.85, 1997)

Conforme se depreende da leitura da obra “Trabalho docente, classe social e Relações de gênero”, Hypolito apresenta importante pesquisa bibliográfica na qual apresenta vários estudos que expressam o contexto histórico do processo de hierarquização e controle do Estado capitalista sobre o trabalho docente, refletindo em alguns movimentos como a fragmentação e

divisão do trabalho na instituição escolar<sup>39</sup>, a crescente participação das mulheres no magistério, racionalização e intensificação do trabalho escolar, alienação do(a) professor(a) em relação às finalidades da educação.

A análise do processo de formação profissional no curso de pedagogia foi produzida no sentido de compreender este movimento constituinte da historicidade destes sujeitos, o que se torna extremamente relevante para pensar sobre o contexto de trabalho de pedagoga no IFFarroupilha. Dessa forma, o texto a seguir constitui-se nesta análise, com base nos discursos produzidos ao longo da pesquisa.

#### 4.4 Contexto de trabalho das pedagogas no IFFarroupilha

*Eu entrei pra ser professora, né... hoje... tanto que eu entrei muitas vezes em conflito com a relação quem eu sou? Porque, ahn... aqui a gente usa muito isso, bom eu sou professora, né... eu uso o status de ser professora, ahn... mas, digamos quem eu era, né... Eu sou a professora, eu sou hoje a pedagoga?! Tanto que hoje me perguntam:- o que tu faz?- eu sou pedagoga! Eu sou pedagoga! Ahn... até mesmo pelo conflito que eu sou professora, mas eu não sou professora na instituição, sou técnica administrativa.” (PEDAGOGA 04)*

O trecho acima apresentado é repleto de significações e é intencionalmente representativo para dissertar sobre o contexto real de trabalho vivenciado pelas pedagogas que contribuíram para a constituição deste estudo. A frase pronunciada “*Eu entrei lá para ser professora...*”, no contexto da entrevista em que esta pedagoga discursa sobre a sua trajetória, está significando seu imaginário ao ingressar no curso de Pedagogia porque ansiava ser professora. No entanto, a especificidade técnica de trabalhar como pedagoga “*hoje*” parece simbolizar a existência de um questionamento perene sobre “*quem eu sou?*” diante da condição vinculada à categoria Técnica-Administrativa em Educação. Nota-se que tal questão perpassa a maioria dos discursos das participantes da pesquisa desde as entrevistas e foi intensificado

---

<sup>39</sup> Hypolito (1997) se refere inicialmente ao período da década de 1920, na qual a educação brasileira para se adequar as necessidades condicionadas pelo chamado mundo moderno, implica em um processo de “reforma escolar”, sendo incentivada a formação de professores e preparação para funções administrativas na escola. Fator este relevante para esta pesquisa considerando as funções técnicas e pedagógicas assumidas por sujeitos formados em curso de pedagogia.

no grupo de interlocução, pois no diálogo partilharam estes mesmos anseios, e algumas pedagogas retomaram seus discursos no coletivo, ressaltando a necessidade de terem mais momentos de diálogo coletivo para que aconteça um fortalecimento do grupo.

Assim como a Pedagoga 04, outras pedagogas deixaram implícitas em seus discursos questões que provocam movimentos no sentido de quem são e sobre o que é o trabalho que realizam. Rememoraram situações que se pode inferir como perturbadoras, referentes às vivências cotidianas com os colegas de trabalho, especialmente de formações diferentes, provenientes de outras licenciaturas e bacharelados. Tais situações, como exemplo, refletem inquietações relacionadas ao imaginário social que vincula a imagem do(a) pedagogo(a) e suas ferramentas de trabalho à imagem do(a) professor(a) da infância. Às vezes são chamadas de “professorinha”, sem atribuir a esta imagem a necessidade de ferramentas epistemológicas, políticas, sociais a estes dois tipos de trabalho, o realizado dentro e o realizado fora de sala de aula.

Nesse sentido, é apresentado este outro recorte de um discurso convergente entre a coletividade participante da pesquisa, que aprofunda este raciocínio, manifestando um pouco de como se processam as relações entre os sujeitos que trabalham na Instituição, especialmente os(as) professores(as) e demais Técnicos-Administrativos em Educação.

*...a gente tem alguma piadinha, a gente ouve coisas desagradáveis, tipo: “tinha que ser coisa de pedagogo! Isso é coisa que as pedagogas inventam! Pra que isso?” Mas no mais, assim a nossa relação é muito boa, né... a gente tem essa proximidade e o estranho é que a convivência, aqui nós temos um problema que derrepente outros campus também tenham, a separação dos TAEs dos docentes, né! E o **pedagogo ele fica assim meio na vala**, porque? Porque a gente não tem um vínculo tanto com os TAES quanto a gente tem com os docentes, eu as vezes me relaciono muito mais com os docentes do que com os TAES no trabalho né, no trabalho... e a gente fica meio naquilo ali porque a gente não... há aqueles grupos né de... faz alguma confraternização, alguma coisa que daí eles não te convidam porque daí parece que tu não é TAE, porque tu tá mais ali convivendo com os docentes, aí tu fica meio que na vala assim sabe, tu não sabe pra onde vai. Porque tu convive, o teu trabalho te exige que tu esteja próximo aos docentes como numa Direção de Ensino, tem alguns colegas TAEs, mas a maioria, o universo é maior docente. Pela especificidade do trabalho que é pedagógico, e*

*aí os TAEs... fica aquela coisa assim meio... né... parece que tu não é do grupo! Então parece que tu não é tanto do grupo! (PEDAGOGA 07)*

O termo “*meio da vala*” também significa limbo, “entre um e outro”. Tal questão pode implicar o reconhecimento, o pertencimento profissional dos sujeitos que são estas pedagogas. O sentido de pertencimento a uma “categoria de trabalhadores” que são os TAEs, parece fragilizado. Está implícito haver relações de convivência entre as pessoas/profissionais que não são de mesma “categoria” (“*vala*”). Percebe-se, neste sentido, a existência de uma “separação” de trabalhadores nestes cargos, elementos que lançam indícios para refletir sobre a fragmentação dos trabalhadores em diferentes grupos. Assim se evidencia uma proximidade das pedagogas que são TAEs com os professores, justificada pela especificidade do trabalho realizado, do mesmo modo é aparente o distanciamento dentre grupo TAEs. No entanto, tem que se atentar para o fato de que todos são trabalhadores em educação com um objeto em comum que é a educação.

Estudos teóricos apontam que as condições que o trabalho docente vem assumindo historicamente pelos trabalhadores são decorrentes de mudanças profundas na organização das instituições escolares. Contraditoriamente, a realidade escolar está permeada pela “lógica capitalista de racionalização do trabalho” (HYPÓLITO, 1997, p. 105), que sistematicamente é reimplementada pelas políticas do Estado. Nesse sentido, faz-se necessário referenciar que o fenômeno da divisão social do trabalho provocou a divisão do trabalho escolar, que em um dado momento histórico o Estado introduz na instituição escolar os especialistas da educação.

Análises como a realizada por Nunes(1990), que conclui com a caracterização dos professores regentes como trabalhadores produtivos e dos especialistas como improdutos, não parecem levar a lugar nenhum. Essa parece ser uma falsa divisão da categoria docente, até porque muitos docentes desempenham em outros turnos as funções de especialista; da mesma forma, deve-se considerar que muitos dos especialistas que desempenham suas funções nas escolas públicas estão igualmente submetidos à lógica capitalista de racionalização da escola, e participam também do processo que resulta naquilo que a escola produz: aluno educado. (HYPÓLITO, 1997, p. 106)

A análise do processo de institucionalização do trabalho das pedagogas no IFFarroupilha, observando em um primeiro momento no que se refere à dinâmica de nomeação destas profissionais, é revelada certa imprecisão, pois como é possível observar no conteúdo das Portarias de nomeação de cada pedagoga, estão presentes distinções significativas na nomenclatura do cargo, tendo em quatorze casos a especificidade de “Pedagogo/Supervisão Educacional”, “Pedagogo/Orientação Educacional” e “Pedagogo/Supervisão escolar”. Apenas na Portaria de nomeação da Pedagoga 07 consta o cargo como “Pedagogo/Área”. No entanto, vale salientar que esta foi nomeada em outro Instituto Federal no Estado do Paraná. Conforme a análise documental realizada em articulação com os discursos produzidos nas entrevistas, a situação descrita aparenta ser reflexo da fragmentação histórica promovida nos cursos de Pedagogia, estabelecendo estas formações em habilitações distintas até o ano de 2006, quando vigoram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

De certa maneira, em uma primeira análise, parece que institucionalmente se desconhece a razão para tais distinções no cargo de pedagogo, reiterando que a habilitação exigida no concurso público é a mesma: “Licenciatura em Pedagogia”. É demonstrado que, antes do ano de 2008, período do processo de “ifetização”, já existia uma prática de concursos consolidada pelas instituições anteriores a qual foi sendo reproduzida com algumas mudanças necessárias na atualidade. Considerando, nesse sentido, que esta instituição já possui uma história, procurou-se conhecer sobre como aconteciam as escolhas das especificidades deste cargo. As informações encontradas apontam para o fato de que eram exigências da própria instituição, as quais ficavam incluídas nas prerrogativas dos editais de seleção. Era justificada, portanto, pela “suposta necessidade”, demandada da direção da escola, “de um profissional que estivesse mais voltado para o acompanhamento dos professores e outro para o trabalho com os alunos”. Existia um Plano Carreira dos Técnicos Administrativos em Educação que

previa estas duas possibilidades de profissionais, o que mudou legalmente a partir da promulgação da Lei Nº 11.091, de 12 de Janeiro de 2005.

Na leitura da referida Lei, é observado que existiam três cargos diferentes, sendo: “Pedagogo/ Supervisor Pedagógico”, “Pedagogo/ Supervisor Educacional” e “Pedagogo/Orientador Educacional”, os quais foram suprimidos da lei, ganhando uma nova situação a partir do ano de 2005, sendo a nomenclatura: “Pedagogo/área.” Conforme, Anexo VII que corresponde a *Tabela de correlação dos Cargos atuais para a nova situação*, conforme a redação dada pela Lei nº 11.233 de 2005.

Estas análises, quando apresentadas no grupo de interlocução, provocaram uma ampla discussão, na qual as pedagogas dialogaram sobre o desconforto que sentem em relação a essas imprecisões no que se refere ao nome do cargo que ocupam. Também reconhecem o desconhecimento institucional que a legislação apresenta quanto ao real trabalho a ser realizado pelos profissionais da Pedagogia.

É apresentado no Plano de Carreira dos Cargos Técnicos - Administrativos em Educação, a partir desta última legislação, como requisito de qualificação para ingresso no cargo a escolaridade de “Curso Superior em Pedagogia”, sem distinções sobre a habilitação desta formação. Sobre a descrição do cargo, é exposto em suma:

Implementar a execução, avaliar e coordenar a (re) construção do projeto pedagógico de escolas de educação infantil, de ensino médio ou ensino profissionalizante com a equipe escolar. Viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.<sup>40</sup> (BRASIL, 2005)

Ainda nesta normatização se destaca a descrição das atividades a serem realizadas pelos profissionais da Pedagogia:

**Estudar** medidas que visem melhorar os processos pedagógicos inclusive na educação infantil. **Elaborar** e desenvolver projetos educacionais; **participar** da elaboração

---

<sup>40</sup> Lei Nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/lei/111091.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/111091.htm), Acesso em 20/05/1013)

de instrumentos específicos de orientação pedagógica e educacional. **Organizar** as atividades individuais e coletivas de crianças em idade pré-escolar. **Elaborar** manuais de orientação, catálogos de técnicas pedagógicas; **participar** de estudos de revisão de currículo e programas de ensino; **executar** trabalhos especializados de administração, orientação e supervisão educacional. **Participar** de divulgação de atividades pedagógicas. Implementar programas de tecnologia educacional. **Participar** do processo de ingresso, seleção e qualificação da IFE. **Elaborar** e desenvolver projetos de ensino-pesquisa-extensão. **Utilizar** recursos de Informática. **Executar** outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional. (BRASIL, 2005)

Esta situação aparenta revelar um problema histórico no campo teórico e prático, assim como de formação dos profissionais da Pedagogia, pois, como representado na Figura 9, referente à temporalidade cronológica e às especificidades das habilitações dos profissionais da Pedagogia, é possível observar uma variação de nomenclaturas e de fazeres entre as habitações do Curso de Pedagogia. Entretanto, é relevante pensar que estas diferenciações implicam não somente terminologias, mas a constituição da própria prática, dos conhecimentos e saberes que envolvem o trabalho das pedagogas, argumento reafirmado durante os diálogos no grupo de interlocução.

É possível perceber a contradição presente neste contexto de normatização do trabalho, pois estão implícitas certas dissonâncias pedagógicas que refletem os limites da produção histórica da luta de classes. Uma vez que a descrição do cargo e das atividades demandadas para o fazer do profissional da Pedagogia se manifestam nesta legislação sob uma perspectiva dominante (mecânica, tecnicista...). Essa perspectiva regula a ação do(a) pedagogo(a) no âmbito da “elaboração”, “execução”, “implementação” e “utilização”, mantendo em relevo um fazer fragmentado nas dimensões da administração, orientação e supervisão em detrimento da gestão do pedagógico<sup>41</sup>. Os aspectos de “estudo” e “participação” subsumem-se nas práticas dos(as) pedagogo(as) de uma instituição de educação pública, tangenciando as reais possibilidades de um trabalho intelectual construtor de

---

<sup>41</sup> A gestão constitui-se em soma de processos, e, se sabe, no cotidiano, esses processos são conectados e têm nos sujeitos os protagonistas dos rumos da escola. Vale dizer, o pedagógico é a dinâmica da escola, da educação, por isso mesmo, é resultante da colaboração de todos, nos diversos espaços e tempos do ambiente e da convivência escolar. (FERREIRA, p. 117, 2008.)

uma ação consciente, política mediada pela coletividade e produtor de uma práxis social que reconhece o trabalhador da educação trabalhando na educação de outros sujeitos trabalhadores.

Contudo, é significativa a interlocução teórica no sentido de compreender que existe uma multiplicidade de âmbitos em que o pedagogo pode trabalhar, considerando a própria legislação que orienta os cursos de Pedagogia, prevendo a docência, a gestão, a pesquisa, a administração, dentre outras perspectivas dos processos educativos. É fundamental atentar para o que afirma Libâneo (2011[b]) ao destacar que “há que se convir que os problemas, os modos de atuação e os requisitos de exercício profissional nesses níveis não são necessariamente da mesma natureza, ainda que todos sejam modalidades de prática pedagógica” (LIBÂNEO, 2011, p. 149).

Pensar sobre o que é pertinente ao trabalho, na perspectiva do que é institucionalmente atribuição de pedagogo(a) que é TAE no IF Farroupilha, conforme a descrição das atividades listadas nesta legislação antes mencionada, aparenta significativa desconexão de um trabalho pedagógico constituído coletivamente. Este trabalhador precisa ser um “superprofissional” para dar conta de toda atribuição que lhe é legalmente feita. Porém, na análise do discurso destas pedagogas, produzidos durante cada entrevista e durante o grupo de interlocução; foi possível conhecer a contradição e o abismo existente entre o real cotidiano e o institucionalizado no âmbito da legalidade, da regulamentação do trabalho destas profissionais. Esta é uma questão significativa para pensar na subjetividade destes sujeitos<sup>42</sup>, na produção de uma práxis pedagógica que as trabalhadoras, sujeitos desta pesquisa, podem constituir historicamente por meio do trabalho pedagógico que realizam, pois se relacionam, cruzam-se questões também políticas, pertinentes às relações de poder existentes, que dificultam a produção epistemológica e praxiológica de uma Pedagogia.

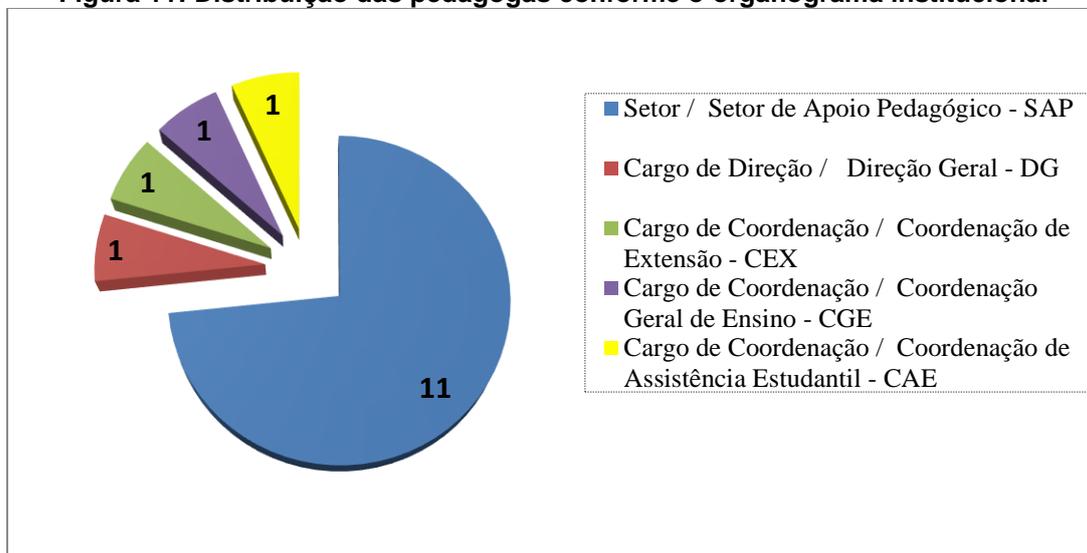
Para aprofundar esta reflexão, antes foi preciso conhecer o lugar que estas pedagogas estão ocupando atualmente na instituição. Nesse

---

<sup>42</sup> Ferreira (2012) ao abordar sobre a pedagogia e o trabalho do pedagogo na escola, pressupõe conceber a subjetividade como “o elemento desestabilizador e exige dos trabalhadores saberem quem são, como são, como trabalham.”(FERREIRA, 2012, p. 238)

sentido, a figura gráfica a seguir tem como objetivo ilustrar as instâncias dentro do organograma institucional, em que estes sujeitos estão realizando seus trabalhos atualmente.

**Figura 11: Distribuição das pedagogas conforme o organograma institucional**



Fonte: CEZAR; FERREIRA, 2014, com base em informações obtidas durante as entrevistas.

A partir das entrevistas realizadas, foi possível saber a localização atual de cada participante do estudo dentro da Instituição, para tanto, também, foi necessária uma leitura dos organogramas<sup>43</sup> que o IFFarroupilha possui, para designar sua estruturação hierárquica dos cargos de coordenações e direções. É interessante observar que os discursos revelam que tais lugares, respectivamente referentes aos cargos de Direção e Coordenação, são construções históricas relacionadas à trajetória de trabalho constituída individualmente pelas pedagogas desde o ingresso na instituição.

Nesse sentido, observa-se que uma entrevistada atualmente responde pela Direção Geral do Campus de Alegrete, esta que possui a mais longa trajetória na Instituição, com seu ingresso no ano de 2004. Assim, é interessante considerar que, por meio de seu discurso, ela revela um aspecto extremamente relevante para a coletividade das pedagogas que são TAEs.

<sup>43</sup> Conforme pesquisa realizada no site virtual do IFFarroupilha (Endereço: <http://www.iffarroupilha.edu.br/site/conteudo.php?cat=8>), foi encontrado diferentes organogramas que representam hierarquicamente como a instituição se estrutura. Estas diferenças se apresentam conforme a organização de cada campus e reitoria, sendo possível observar que sob um sentido cronológico alguns campi possuem maior ou menor estrutura atualmente.

Nota-se que este aspecto também foi referenciado no decorrer de outras entrevistas, quando as interlocutoras mencionaram como um reconhecimento social e político o fato de estarem ocupando lugares de direção e coordenação. Nesse contexto, apresenta-se o trecho da entrevista:

*“Me orgulho de estar na Direção Geral do Campus, sendo pedagoga e TAE, esta condição contribui para minimizar uma antiga animosidade criada entre docentes e TAEs, e que infelizmente ainda percebemos resquícios deste comportamento no nosso cotidiano. [...] Ao longo deste percurso coordenei diversas Comissões, Projetos, Programa Mulheres Mil, NAPNES, implantação de novos Cursos, incluindo os primeiros Cursos Superiores, implantação da EAD, representação da Instituição em comissões externas, entre outros. Atualmente atuo na Gestão, onde o trabalho vai ao encontro das dimensões Administrativas, Ensino, Pesquisa, Extensão, Produção, Planejamento. Exige um conhecimento maior sobre todas as atividades realizadas no Campus. Confesso que estou aprendendo muito, porque o conhecimento é uma construção e conto com o apoio e conhecimento técnico de cada um dos meus colegas que estão respondendo pelas respectivas dimensões.” (PEDAGOGA 04)*

Esta visão da totalidade institucional, demonstrada nesta fala originada de seus envolvimento com diversos processos organizacionais, políticos e educativos; parece convergir com outros discursos produzidos nas entrevistas, especialmente das interlocutoras que atualmente estão ocupando lugares referentes aos cargos de Coordenação, assumidos por três das pedagogas participantes da pesquisa em três campus respectivamente diferentes<sup>44</sup>. Vale ressaltar que a Coordenação Geral de Ensino e a Coordenação de Assistência estudantil estão ligadas hierarquicamente à Direção de ensino e a Coordenação de Extensão está vinculada a outra diretoria denominada “Diretoria de Pesquisa, Extensão e Produção”. Isso demonstra que estas pedagogas são parte dos movimentos administrativos e pedagógicos que se processam não só no âmbito do ensino, mas também nas dimensões da pesquisa, da extensão e da produção.

A análise destas três atividades de coordenação se coaduna com as inferências produzidas sobre o trabalho que vem sendo realizado

---

<sup>44</sup> Pedagoga 03, Coordenadora Geral de Ensino, Campus Jaguari. Pedagoga 07, Coordenadora de Extensão, Campus de Julio de Castilhos e Pedagoga 09, Coordenadora de Assistência Estudantil, Campus Santa Rosa.

eminentemente nos setores de apoio pedagógico, como foi ilustrado na Figura 11, na qual se identifica que onze pedagogas ocupam e constituem concretamente este lugar atualmente.

A Pedagoga 09 expressa em seu discurso elementos extremamente relevantes para a produção do trabalho pedagógico na Instituição, a partir de um lugar diferente das demais pedagogas que trabalham nos setores de apoio pedagógico, é o espaço da Assistência Estudantil<sup>45</sup>. Analisando a estrutura existente no IFFarroupilha, observa-se a existência deste “setor” que trabalha pelas condições de permanência dos estudantes na instituição, assegurando a efetivação das Políticas de assistência estudantil, especialmente no que se refere à disponibilização de assistência médica, odontológica, psicológica, moradia e restaurante (Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional). Nesse sentido, esta entrevista evidenciou, especialmente na resposta da questão referente às atividades realizadas na instituição, que estão implícitas no fazer cotidiano ações que visem a: construir, orientar, organizar o processo de recepção dos estudantes no início do ano letivo, trabalho de orientação estudantil, diálogo com estudantes e família, elaboração e desenvolvimento de projetos, atendimento, apoio, suporte diário para os estudantes, considerando o trabalho pedagógico como um canal de interlocução entre estudante – família, estudante – professor, professor – família, família – escola. *“...quando eu cheguei a gente teve que construir o que seria o trabalho do pedagogo na assistência [...] na verdade a gente dá o suporte né, e além também de fazer o meio campo...”* (PEDAGOGA 09)

A Pedagoga 03, que atualmente está na Coordenação Geral de Ensino, parte do relato das experiências vivenciadas dentro do IFFarroupilha, tendo início no Campus Alegrete, *“eu comecei em Alegrete, né, como... fazendo orientação pedagógica, a pedido da diretora da época”*. No decorrer desta trajetória por questões particulares, foi transferida para o Campus de São

---

<sup>45</sup> Vale ressaltar que na estrutura das instituições anteriores as quais originaram o IF Farroupilha também possuíam este espaço, então denominado “Departamento de Assistência Estudantil”, sendo que no caso do CEFET SVS, existia uma pedagoga neste setor a qual desenvolvia o trabalho como Orientadora Educacional, a qual no início deste estudo tinha-se a projeção de sua participação na pesquisa, porém no período em que as entrevistas aconteceram, ela adquiriu a aposentadoria.

Vicente do Sul onde trabalhou no Setor de Apoio Pedagógico e atualmente faz parte do Campus de Jaguari.

*“Aí eu fui pra São Vicente, fui pro setor pedagógico... (fez uma pausa e prosseguiu) penso hoje que se eu pudesse escolhe eu não faria trabalho. Lá eu fiquei mais assessorando em organização, em organizar Plano Pedagógico de Cursos, organizar planos de estudo, planos de trabalho, diários de classe... essa burocracia me incomoda um pouco... [...] fui convidada pra vir pra Jaguari, pra atuar na direção de ensino, hoje sou coordenadora geral de ensino e o trabalho aqui ele tá **belíssimo**.[...] É um **trabalho de construção e implantação do campus Jaguari**. Então esse trabalho, assim, penso (fez pausa sorrindo) que é um trabalho que não tem preço, ele é **maravilhoso**, todos os dias a gente tem um novo **desafio**, tem um desafio de implantar os cursos... tem todas as **incertezas que o novo traz**, nos traz... mas é muito **gratificante**, a gente tem uma **equipe diretiva** e uma **equipe no pedagógico** que te dão essa segurança sabe... (falou nesta segurança de uma maneira muito branda) essa força, esse... essa sustentabilidade que é necessária pra gente implanta o campus. Acho que é isso!”(PEDAGOGA 03)*

É interessante observar, ao longo de toda entrevista desta interlocutora, que está presente em sua fala palavras que designam a sua história, o seu trabalho como algo que é belo, bonito. Observa-se que vem se constituindo na mediação com a coletividade, no trabalho em equipe. Reconhece que a construção e implantação do Campus em que trabalha atualmente remetem a desafios, incertezas, mas considera gratificante a possibilidade que o novo apresenta. É possível afirmar que estes aspectos são transversais à maioria dos discursos produzidos, uma vez que estes sujeitos, mesmo tendo suas práticas mediadas por demandas excessivas e externas, reconhecem a instituição em que trabalham como um lugar educativo que está passando por um processo evolução, de expansão muito significativa, de limitações e possibilidades educativas e pedagógicas.

Seguindo, no que se refere a atividades assumidas no âmbito das Coordenações, a Pedagoga 07 atualmente coordena as ações de Extensão do Campus em que trabalha. Entretanto, espontaneamente, durante a entrevista, falou do lugar em que iniciou sua trajetória na instituição, rememorando sua experiência na Direção de Ensino, a qual revelou em seu discurso como um lugar central na estrutura e para o funcionamento de cada Campus, pois demanda de todas as questões relativas à organização e desenvolvimento das

ações de ensino, devendo estar prementemente articulada com as ações de extensão e também de pesquisa. Dessa maneira, destacou em seu discurso que se faz necessário atentar para estas trajetórias constituídas em que pedagogas TAEs assumem cargos importantes, da gestão desta instituição, assumindo um espaço de liderança e poder no sentido de pensar o pedagógico nestas instâncias. É destacado um trecho de sua entrevista:

*“...pedagoga na extensão, pois é né, mas é bom! É bom... é desafiante, **porque não é muito a minha área de formação, de trabalho. Mas eu acho que ta dando certo, porque vêm muito os programas que estão agregados à extensão... eu gosto muito, porque é esse trabalho com esse público mais trabalhador, com vulnerabilidade social... a gente esta com muitos projetos pro ano que vem de educação prisional, educação do campo, atingir municípios, assentamentos, formação em assentamentos. Então esse público... eu gosto desse tipo de trabalho, e isso eu to conseguindo atingir a partir da extensão [...]**então eu to ajudando ali e me dedicando aos projetos pedagógicos do PRONATEC [...]Então eu quero assim oh, fazer um **trabalho de formação** com esses professores que vão atuar com estes alunos, né, pro próximo ano, eu acho fundamental preparar esses professores pra eles não chegarem, porque a gente tem professores internos e externos, muitos externos que caem de pára-quadras lá, com a formação técnica somente, porque a gente abre um edital pra agrônomo, administrador, contador, vários... direito, cursos vários, né... várias formações” (PEDAGOGA 07)*

Este discurso pode evidenciar a relação do trabalho desse sujeito no processo de construção dos projetos educativos para o público trabalhador, no processo de formação continuada dos professores que irão trabalhar nesses projetos. É possível atribuir neste discurso uma dimensão política deste trabalho, a partir do movimento implícito no processo de pensar, planejar e viabilizar condições para que aconteça esta formação continuada de professores da mesma maneira que concebe implicações de sua prática no trabalho pedagógico realizado pelos professores, o que conseqüentemente pode influenciar no processo formativo dos estudantes.

Pelo discurso produzido, observam-se o comprometimento e o reconhecimento social do público estudantil da instituição, bem como a preocupação com a efetividade dos processos educativos possibilitados pelas atuais políticas públicas, pois considera os sujeitos estudantes como trabalhadores, sob o movimento de estarem buscando a elevação de suas

escolaridades. Nesse sentido, tem-se a impressão, a partir deste discurso, que o trabalho ideal e que ela busca realizar envolve o pensar e o agir crítica e politicamente. Não se evidencia tanto nesta fala a questão burocrática, diferentemente de outros discursos produzidos no âmbito desta pesquisa. Verifica-se, assim, que o trabalho desta pedagoga se constitui na coordenação, mediação, no trabalho de formação, nos processos pedagógicos e educativos da instituição, com causa e fim nos embates políticos e sociais.

É possível afirmar que as pedagogas quando se referem ao objetivo do trabalho que realizam, convergem para os aspectos encontrados nos discursos da Pedagoga 09, 03 e 07. Contudo, é preciso compreender a lógica pela qual se estrutura o trabalho destes sujeitos que se localizam no Setor de Apoio Pedagógico, entendendo este como um lugar destinado a assessoria, elaboração, orientação, acompanhamento, mediação, articulação dos processos pedagógicos da Instituição. Tal setor institucionalmente “...tem a finalidade imediata de colaborar para a inovação e aperfeiçoamento do processo educativo e zelar pela correta execução da política educacional do Instituto Federal Farroupilha.”<sup>46</sup> e é constituído por uma equipe formada por um ou mais Pedagogo(a), Técnico em Assuntos Educacionais (com formação em licenciatura), Assistente Administrativo (formação em nível médio) e uma Coordenação Geral de Ensino, a qual é responsável pelo setor.

Vale salientar, considerando a leitura realizada do documento que regulamenta internamente as atribuições deste setor, disponibilizado na página virtual da instituição<sup>47</sup>; que os setores de apoio pedagógico dos campus e reitoria compreendem o assessoramento da gestão de ensino, no planejamento, implementação, desenvolvimento, avaliação e revisão de Planos Pedagógicos de Cursos e também processos de reconhecimento dos mesmos. Assim como compreendem processos relacionados a ações inclusivas, Educação a Distância, Programas temporários de governo destinados à Educação Profissional e Tecnológica, acompanhamento e assessoria aos cursos de nível superior (licenciaturas, tecnólogos e bacharelados), cursos

---

<sup>46</sup> Regulamento das Atribuições do Setor de Apoio Pedagógico dos Câmpus do IF Farroupilha.

<sup>47</sup>Fonte:

[http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201401695342531regulamentos\\_de\\_atribuicoes\\_-\\_ensino\\_-\\_reitoria\\_e\\_campus\\_.pdf](http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201401695342531regulamentos_de_atribuicoes_-_ensino_-_reitoria_e_campus_.pdf)

técnicos de nível médio (integrados, subsequentes e concomitantes ao ensino médio).

No entanto, fica evidenciado nas entrevistas realizadas que a prática das pedagogas dentro deste tempo e espaço que compreende o Setor de Apoio Pedagógico vem se constituindo sob processos burocráticos, pois em vários momentos durante os discursos reconhecem a realização de um trabalho que não é o ideal, discursam sobre a existência de condicionantes institucionais, exigências legais, políticas nacionais de avaliação do ensino que determinam, implicam na prática realizada, logo manifestam sobre a maneira como se sentem pedagogas. Contraditoriamente, em alguns momentos das interlocuções, discursaram sobre as concepções ideais que possuem acerca do próprio trabalho, sobre o que é premente para a realização de uma prática cotidiana, citando que seria a busca, a construção de estratégias, condições para melhoria e legitimação do processo de ensino aprendizagem.

*“...me frustra bastante que **a gente** vive, tentando administrar é a parte muito de documentação, **a gente** se restringe muito a trabalho burocrático em função de não ter ainda uma estrutura, os campus estão se estruturando, não é uma queixa nesse sentido, mas **a gente** sabe que é parte do processo que estão se estruturando e **a gente** perde digamos muito tempo em função dessa parte burocrática, que a documentação é uma exigência legal e necessária... [...] **só que tu se** detém muito tempo naquilo ali, nessa atividade, e **a gente** deixa de lado o que é prioridade que **a gente** tá vendo nos resultados, que nos cobram muito resultado de IGC, de ENEM, de avaliações...”*  
(PEDAGOGA 06)

Nessa fala, a entrevistada expressa sobre a realidade de seus fazeres, os quais vêm sendo pautados em procedimentos burocráticos que podem estar descaracterizando o sentido pedagógico de sua prática. Também manifesta sobre a maneira como se percebe, se sente e constitui seu tempo de trabalho em decorrência das implicações institucionais e demandas externas, postas como necessidades legais. Nesse sentido, a interlocução teórica realizada possibilitou uma análise compreensiva da situação apresentada, a qual é representativa na totalidade deste estudo. A síntese de uma pesquisa realizada sobre o trabalho de pedagogos em escolas de Educação Básica na Região Central do Estado do Rio Grande do Sul, a pesquisadora aponta para

análises significativas e que se relacionam com os discursos produzidos pelas pedagogas do IFFarroupilha.

Em todas as escolas acompanhadas, percebe-se um tempo que se esvai, sem permitir que os pedagogos possam estar absolutamente conectados ao que fazem, dividindo-se no cumprimento de inúmeras tarefas e preocupados em produzir o máximo no mínimo de tempo. A perda de energia nesses casos é sintomática e gera, ao final do turno, uma sensação de “muito a fazer ainda”, ou seja, uma espécie de intensificação do seu próprio trabalho, ou autointensificação. (FERREIRA, 2012, p. 235)

Tal pesquisa parece corroborar com os demais discursos proferidos no âmbito deste estudo, pois quando as pedagogas se referem a suas atividades cotidianas, no IFFarroupilha, o qual é imbricado na totalidade das políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica; revelam apelos, angústias, concepções sobre suas práticas que remetem a uma cultura histórica caracterizada por aspectos já discutidos em outros momentos desta dissertação. É observada esta situação na maneira como esta profissional desabafa ao dizer: *“porque eu me envolvia com várias coisas ao mesmo tempo. Com programas, com cursos, e aí deixava às vezes a atividade de pedagoga de lado pra fazer...pra exercer outras funções...”* (PEDAGOGA 07) Percebe-se a perenidade nos discursos, o apelo manifestado sobre uma necessidade de que elas precisam conhecer e se envolver na dinâmica de toda a instituição, mesmo que desconectada do sentido pedagógico de suas ações. As entrevistadas revelaram falas em que frases relacionadas a esta questão eram expressas de maneira angustiada e que geraram a impressão de que se sentem preocupadas em “dar conta de tudo”, pois *“...a gente tem que saber um pouco do processo de tudo”* manifesta a Pedagoga 04, já outra, em um diferente momento, respira fundo e fala *“éh todas sabem de tudo!”* (PEDAGOGA 05).

Deste modo, para sumariar aspectos e práticas referentes à dinamização do trabalho destas pedagogas que fazem parte dos Setores de Apoio Pedagógico, foi construída uma tabela contendo trechos destas entrevistas que revelam uma multiplicidade de ações realizadas individual e entre os pares, em cada campus, constituindo o cotidiano institucional.

**Tabela 04 - Representativo descritivo referente às atividades realizadas no cotidiano de trabalho**

Pedagoga 01	<p>“ <b>Vamos</b> começar, por exemplo, início de semestre, <b>organizar</b> reuniões, com as coordenações, <b>organizar</b> o ano, <b>organizar</b> os planos de ensino, depois ler os planos de ensino, ahn, reunião com alunos, com as turmas. [...] bom essa parte aqui sou eu que tenho que fazer, outra parte é outro setor, claro que por mais <b>trabalhando juntos</b> mas, é isso...”</p>
Pedagoga 02	<p>“...minha trajetória no instituto começou no Campus Alegrete, lá eu trabalhava no Setor Pedagógico, e a <b>gente era... assim... meio “severino” assim... pegava em todos os lados né!</b> Ahn... diferente depois quando eu fui pra reitoria que eu trabalhei primeiro mais no setor pedagógico, trabalhando bastante com a parte de legislação, planos de curso [...] Depois eu fui pra o setor de assessoria de ações inclusivas [...] E depois passei pro Campus São Vicente...”</p>
Pedagoga 04	<p>“Hoje eu atuo então na assessoria pedagógica voltada para os cursos técnicos, dando uma assessoria mais nos cursos técnicos [...] uma atenção à EAD, o PROEJA, integrados, subseqüentes e concomitantes [...] também sou pedagoga da extensão, trabalho então cinco horas a mais toda semana, atuando nos cursos PRONATEC, então assessoria realmente mais pedagógica, formativa dos professores...”</p>
Pedagoga 05	<p>“[...] Os cursos superiores tem dois GTs que isso tem sido um trabalho mais intenso, que é <b>coordenar</b> esses GTs, né, <b>pensar</b> uma metodologia inicial, apresentar pro grupo, né, isso se aprovado, a nossa responsabilidade é <b>coordenar</b> que essa metodologia funcione, que seja respeitado. E o <b>atendimento direto</b> aos professores, coordenadores de curso... E aí o meu trabalho nesse processo é <b>analisar</b> os PPCs, ver se eles contemplam todas as exigências legais que são avaliadas, na <b>avaliação in locu do reconhecimento</b> [...] e esse é um trabalho bem minucioso”</p>
Pedagoga 07	<p><b>[...]Ja gente meio que se dividia dentro... por afinidades dos cursos ou eixos né..</b> eu sempre me dediquei por opção, e por gostar muitos dos cursos do proeja, tanto que eu já tinha experiência do proeja-fic né [...] daí nós meio que se dividimos eu e a “colega” dentro dos planos, das reuniões. <b>Eu não conseguia estar em todas ao mesmo tempo...</b></p>
Pedagoga 10	<p>... eu também fazia a questão assim da <b>supervisão dos diários de classe</b>, esses documentos mais superficiais dos professores assim, um pouco de <b>orientação</b>, mas como eu relatei antes, muito superficial, porque até se escutava mas não se praticava porque se achava que era coisa da cabeça da pedagoga, né. [...] Passei a <b>coordenar os conselhos de classe...</b></p>
Pedagoga 11	<p>agora <b>o trabalho assim, acho que vai muito de tu conseguir</b></p>

	<i><b>conquistar o espaço</b>, do pessoal, né! [...] no pedagógico, tem técnico em assuntos educacionais, CGE (Coordenação Geral de Ensino), a Assistência Estudantil, né, o Setor de Registros Acadêmicos, que a gente trabalha bem integrado, mais próximo, né! Depois tem a Biblioteca, né, mas os mais próximos assim é o Setor de Registros, a Assistência Estudantil, e o nosso aqui.</i>
Pedagoga 13	<i>“...sempre trabalhei no Setor de Apoio Pedagógico, o SAP [...] atuo também na Coordenação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE) [...] auxílio na organização e planejamento das atividades que compreendem o calendário acadêmico e calendário pedagógico dos cursos integrados; organização e promoção dos Conselhos de Classe dos cursos técnicos integrados, com a confecção dos pareceres trimestrais de cada aluno; auxílio na organização das reuniões pedagógicas semanais; auxílio na organização das reuniões com os pais ou responsáveis; atendimento aos alunos, professores e público em geral; supervisão dos Diários de Classe do professor; participação nas reuniões do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), como representante dos TAEs do campus; coordenação de um projeto de extensão; participação em comissões; entre outras atribuições previstas no Regulamento das Atribuições do Pedagogo da instituição.”</i>
Pedagoga 15	<i>“Trabalho no Setor Pedagógico onde realizamos o <b>acompanhamento da aprendizagem dos estudantes</b>, acompanhamos também os estudantes que fazem Progressão Parcial, faço aquele <b>contato com professores, pais e alunos, acompanhamento dos diários de classe, substituição de professores nas turmas, organização de reuniões pedagógicas</b>, atendimento aos pais, <b>é tanta coisa no dia a dia sabe...</b>”</i>

Fonte: FERREIRA, CEZAR, 2014. Com base nas entrevistas realizadas durante a pesquisa.

Destaca-se que estes trechos são recortes das respostas produzidas a uma questão da entrevista a qual solicitava que as participantes relatassem sobre as atividades já realizadas e que realizam atualmente na instituição, setores ou departamentos nos quais trabalham<sup>48</sup>. Esta questão no roteiro das entrevistas estava contemplada dentro do Eixo 02 que objetivava abordar sobre o “Ser pedagoga e trabalho”. Desse modo, no decorrer das análises se

<sup>48</sup> É essencial destacar que tais respostas, durante as análises foram coadunadas com as respostas das demais questões para a produção dos significados e inferências para a construção do estudo, portanto as análises não aconteceram de maneira isolada em cada questão do roteiro da entrevista e dos resultados do Grupo de Interlocução.

perceberam elementos importantes relacionados à historicidade destes sujeitos, logo constituídas em uma trama de relações que envolvem o trabalho, os tempos vividos e espaços percorridos individualmente pelas pedagogas dentro do IFFarroupilha. É importante considerar que, na constituição desta coletividade, têm implicações as trajetórias individuais especialmente daquelas profissionais que trabalharam em mais de um campus, como nos casos das experiências relatadas pelas Pedagogas 02, 03, 04. Ou daquelas que têm origem em outras instituições federais, como as Pedagogas 05 e 09. Desta maneira, tal compreensão parece estar em acordo com Ferreira (2012) ao conceber que:

“Pensar e agir em si são itens imprescindíveis ao vislumbrar o trabalho em educação e a profissão. Por este motivo, tenho afirmado que todo o processo de constituir-se pedagogo acontece no individual, mas inspirado e consubstanciado no social, uma efetiva com-vivência, na qual os seres humanos partilham olhares, saberes, crenças, linguagens.” (FERREIRA, 2012, p. 239)

A sequência dos relatos que envolvem descrições das ações de trabalho parecem estar vinculadas ao cumprimento de legislações da política educacional brasileira. Esse fato foi reafirmado na discussão realizada durante o grupo de interlocução, no qual as pedagogas, ao se encontrarem, reconheceram no diálogo coletivo o excessivo envolvimento do trabalho em ações impostas pelas atuais políticas de educação profissional e tecnológica e condições sociais da educação na sociedade. Atribuindo que o pensar e agir se diferem nas situações cotidianas vivenciadas, pois sentem que suas atividades estão mais interpeladas pelo agir, do que pelo pensar; ou seja, em determinadas situações suas ações não condizem com a real maneira como pensam. Nesse sentido, esta questão se intensifica e se amplia na discussão durante o grupo de interlocução, sendo o diálogo marcado pelos seguintes discursos: *“O que é que nós produzimos? A gente cai num ativismo [...] muitas vezes eu não me reconheço no meu próprio trabalho.”*(PEDAGOGA 05), outra se pronuncia em tom de desabafo, *“eu me sinto as vezes como se estivesse emburrecendo”*(PEDAGOGA 04).

A compreensão apresentada pelo estudo de Ferreira (2012) contribui com a compreensão do processo de produzir-se pedagogo(a).

“Se for entendido que se produzir pedagogo implica, cotidianamente, a inserção na profissão, caracterizada por exigências de conhecimentos e ações muito diversas, relativas à sua dimensão humana, dialógica, interativa, cognitiva, pragmática e ética, pode-se pensar que, no trabalho cotidiano os pedagogos vão aprendendo a ser pedagogos. Neste tempo e ambiente as produções são variadas, incluindo aprender a pensar a profissão, o que implica transcender ao dado, ao pronto, sem se ater à mera reprodução tão somente.”(FERREIRA, 2012, p. 237)

Os discursos produzidos ao longo da pesquisa podem estar refletindo aspectos da maneira como estes sujeitos estão se produzindo profissionalmente como pedagogas por meio do trabalho que realizam. Lançam possibilidades de compreensão sobre os elementos que integram os movimentos de constituição profissional neste lugar histórico, social e político que é o IFFarroupilha, nos tempos e espaços em que se processa o trabalho de pedagogas na constituição de uma historicidade própria, como trabalhadoras em educação, pois este trabalho acontece perante o “desejo humano de aprender, de descobrir, de inferir no meio onde vivem” (FERREIRA, 2012, p. 238), assim compreende-se que está implícita na natureza deste trabalho a ação humana em relação ao ser humano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegado o momento em que se faz necessário encerrar esta etapa da pesquisa. Tal fato causou momentos de angústias e muitas reflexões, pois o presente estudo não pode se esgotar nesta dissertação, uma vez que os movimentos vivenciados provocaram novas inquietações e ampliaram a necessidade de estudos e ressignificação dos questionamentos feitos até então. Com o tempo que virá, outras relações serão estabelecidas durante o próprio trabalho de pedagoga e em outros espaços de estudo e reflexão. No entanto, há que se optar por um caminho que demarca o encerramento do estudo realizado neste tempo de pesquisa de Mestrado, o qual se preocupou constantemente em apreender e analisar dialeticamente elementos que fizessem compreender como está se constituindo a historicidade do trabalho de pedagogas que trabalham em um Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica, entre os anos de 2007 a 2013, sujeitos concluintes de Cursos de Pedagogia, que não trabalham diretamente em sala de aula e que possuem um vínculo institucional como técnicas-administrativas em educação.

Analogicamente, um mergulho foi realizado, no qual se imergiu a partir da própria história de vida, do processo histórico particular na produção como pedagoga. Para se chegar o mais próximo da profundidade do problema de pesquisa, algo que se encontrava submerso, foi necessário imergir em leituras de teóricos que possibilitassem uma apreensão sócio-histórica de elementos relevantes para o estudo, entre eles o trabalho e a educação, a Pedagogia, o trabalho de pedagogos(as), as políticas públicas de educação, especialmente no que diz respeito à Educação Profissional e Tecnológica. Seguindo este mergulho, era imprescindível imergir também na escuta dos discursos dos sujeitos que mobilizaram a produção da pesquisa, quinze pedagogas, trabalhadoras em educação, bem como promover um diálogo coletivo entre estas pessoas. Entretanto um mergulho não se faz só da imersão, diante de tantos dados disponibilizados em uma fase inicial da pesquisa, pode-se considerar que emergiu uma multiplicidade de questões, por meio de um processo de tornar perceptível aquilo que não se percebia, produzir uma análise sobre o movimento de origem e transformação do

trabalho de sujeitos que produzem e se produzem na ação pedagógica em uma instituição de educação, que encontra-se em constante movimento.

Pode-se pensar, nesse sentido, que a historicidade de um coletivo de profissionais estava submerso. A origem, evolução e transformação do trabalho destas pedagogas só podem ser compreendidas na relação com uma totalidade social, pois é necessário compreender os múltiplos movimentos políticos e sociais pelos quais as categorias trabalho e educação perpassaram ao longo da história da sociedade capitalista. Nesse sentido, apreender sobre a realidade do lugar em que tais sujeitos estão inseridos foi fundamental para conhecer a institucionalidade que envolve o trabalho dos mesmos. É destacado, neste contexto que implicaram a produção dos dados, o fato das participantes deste estudo serem todas do gênero feminino, o que suscita refletir sobre as relações de gênero imbricadas na produção da historicidade do trabalho destas profissionais, pois em vários momentos da pesquisa esta questão foi provocativa nas análises dos discursos sobre as trajetórias individuais, nas quais muitas destas mulheres referenciaram nas interlocuções realizadas questões relacionadas ao imaginário sobre a mulher na sociedade capitalista, dividida em classes.

Nesse sentido, o movimento da pesquisa gerou indícios para muitas reflexões fomentadas por questões que se tornaram provocativas na construção deste estudo, as quais foram de extrema relevância para conhecer e analisar como vem se constituindo a historicidade deste trabalho. Conhecer o contexto formal de reconhecimento legal do profissional pedagogo(a) que institui uma atividade especificamente destinada à realização do pedagógico neste espaço da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica, o IF Farroupilha, contexto este analisado dialeticamente com os discursos dos sujeitos participantes da pesquisa, instigou a pensar como pontos conclusivos na pesquisa até o presente momento que: Primeiro, a mudança no Plano de Carreira dos TAEs, especificamente na nomenclatura do cargo, referente à habilitação, pois isso interfere na constituição da pertença profissional, no espaço e no trabalho dos pedagogos na instituição. Segundo, a gestão e a organização dos processos de ingresso dos pedagogos na instituição nem

sempre (re)conhecem o campo da Pedagogia, em sua dimensão teórica, epistemológica, na suas especificidades prática e formativa.

Conforme Amaral (2010) aborda em sua dissertação de mestrado sobre a categoria “pertença profissional” no contexto capitalista da divisão social do trabalho, “profissão é uma construção social, uma realidade sócio-histórica, produzida pela ação dos atores sociais [...] entende-se o processo de subjetivação dos professores não exaurida em si, mas como uma fase de identificação do ser em relação com o meio.” (2010, p. 76 e 77) Portanto, compreende-se que pode existir múltiplas identidades, e não apenas uma, sendo possível considerar as relações de gênero, a formação, a situação ocupacional ou o trabalho realizado efetivamente pelos sujeitos.

É possível afirmar que a produção do conhecimento potencializada pelo estudo viabilizou, além da denúncia, a proposição de alternativas para a efetivação e qualificação do trabalho pedagógico que é realizado, considerando a análise dos aspectos que são instituídos para o trabalho, uma vez que o pedagógico, institucionalmente é normatizado, regulamentado, e dos aspectos que remetem ao que é instituinte no processo de trabalho, que advém dos saberes e conhecimentos dos próprios sujeitos trabalhadores, a partir de suas trajetórias na vida social e acadêmica. Fabre (2004), importante pesquisador, ao escrever sobre a Pedagogia destaca que:

[...] o trabalho pedagógico não pode se tornar pesquisa senão quando não se deixa arrastar totalmente na busca das soluções, mas toma o tempo de formular sua problemática, de explicitar seus pressupostos teóricos e aceita vê-los discutir, criticar em uma outra lógica que a não-militante. (FABRE, 2004, p. 112)

Nesta perspectiva, considerando a experiência de quem vivenciou os processos desencadeados no trabalho pedagógico de uma instituição de Educação Profissional, assim como da dinâmica das políticas públicas de educação e de sujeito que vem se tornando Pedagoga neste movimento, muito além do momento da formação em Curso de Pedagogia, partiu-se da necessidade de estudar, de problematizar, construir e consolidar conhecimentos e saberes que foram sendo subjetivamente produzidos. Desta

maneira, percebeu-se que os múltiplos processos históricos de constituição profissional e do trabalho das participantes da pesquisa se relacionam e consubstanciam a produção na historicidade do trabalho do coletivo destes sujeitos na instituição em que se realizou o estudo.

Tal instituição também possui uma historicidade própria que se relaciona com a totalidade histórica das políticas de educação brasileira, pois se observou, durante o estudo, que o IFFarroupilha vem se constituindo pedagogicamente, possui uma origem política e educativa advinda dos CEFETs e Escola Federal Agrotécnica, mas que revela movimentos contraditórios de constantes mudanças. Contempla uma significativa especificidade que o diferencia das demais instituições públicas de educação brasileira, as escolas de Educação Básica ou as de Ensino Superior. Os Institutos Federais estão se constituindo em lugares de realização tanto da Educação Básica, Ensino Superior e Pós-Graduação, atendendo ainda uma multiplicidade de programas educativos para população que vive no mundo do trabalho, ainda em seu projeto pedagógico tem como compromisso a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Percebeu-se que este complexo contexto é manifestado no decorrer dos discursos produzidos pelas participantes da pesquisa, considerando para esta análise tanto as palavras ditas, como a maneira de cada sujeito se expressar, através de suspiros, pausas, tom de voz, palavras e expressões recorrências, a qual revelou a existência de uma tensão, a qual gera movimentos e contradições significativas para o trabalho pedagógico da instituição. Essa tensão foi percebida em diversos discursos ao referirem-se à imposição de múltiplas ações estabelecidas no âmbito do governo, dos órgãos de pesquisa científica, sistemas de avaliação da educação nacional. É interessante atentar para o fato de que, na análise geral dos discursos sobre as atividades que já realizaram e realizam atualmente na instituição, é ressaltada a existência de uma demanda excessiva de trabalho, de tarefas, de problemas no cotidiano escolar, sendo revelado pelos discursos o sentimento de que o “trabalho não aparece”.

A partir disso, foi identificado analiticamente que estão presentes nos discursos aspectos significativos sobre os modos de produzir-se pedagoga

e sobre a historicidade do trabalho realizado na instituição por estes sujeitos. Tais movimentos representam processos contraditórios que fazem parte das histórias de vida de cada sujeito participante da pesquisa, são mencionados confrontos cotidianos referentes a relações de poder, necessidade e conquista de credibilidade, confiança, processos de identificação profissional. Também foi possível perceber as influências do sistema de produção capitalista nas políticas públicas de educação e na dinamização das instituições de educação e seus trabalhadores, logo se compreende que o trabalho das pedagogas é interpelado pelas contradições deste sistema. Notam-se as influências das históricas imprecisões dos Cursos de Pedagogia no discurso das pedagogas sobre o trabalho que realizam e na maneira como estas se constituem pedagogas.

Por fim, é possível destacar que a pesquisa gerou um movimento muito interessante entre os sujeitos participantes, primeiramente pela escuta gerada no movimento do estudo, o qual possibilitou o diálogo sobre si e sobre o trabalho que estas pedagogas realizam coletivamente, consubstanciados pelo conhecimento da própria historicidade. O reconhecimento destas profissionais como trabalhadoras da educação provocou a possibilidade de pensar, também coletivamente, em alternativas para a realização de um trabalho pedagógico que viabilize uma transformação das práticas que acontecem no tempo e espaço do IFFarroupilha.

## REFERENCIAS

AMADEO, Javier. **Mapeando o marxismo**. In.: A teoria Marxista hoje: problemas e perspectivas / organizado por Atilio A. Boron; Javier Amadeo e Sabrina Gonzáles – 1 a ed. 1ª reimp. – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2006.

ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho/ Ricardo Antunes. – 15. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho / Ricardo Antunes. – [2. Ed., 10 reimpr.rev e ampl.]. – São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

BIANCHETTI, Roberto G. Modelo Neoliberal e Políticas Públicas. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução DCNE/CP nº 1/2006 Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Concepção e Diretrizes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**, Brasília, DF, 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892 de dezembro de 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei No 11.091, de 12 de janeiro de 2005.**  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm)  
,  
(Acesso em 20/05/1013)

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogia, pedagogos e formação de professores: Busca e movimento/ Iria Brzezinski. 9ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

CASTORIADIS, Cornélius. A instituição imaginária da sociedade. Tradução Guy Reynoud. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982

Clavatta, Maria. "Mediações do mundo do trabalho, a fotografia como fonte histórica." In: Lombardi, J.C.; Saviani, D; Sanfelice, J. L. (orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. SP: Cortez Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. Memórias e temporalidades do trabalho e da educação / Maria Clavatta (Coord.); Eliza Tavares Duarte... [et AL.]. – Rio de Janeiro: Lamparina: Faperj, 2007.

Fernandes, Florestan. **Introdução**. In.: Marx, Karl. Contribuição à crítica da economia política/ Karl Marx; tradução e introdução de Florestan Fernandes. --- 2. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2008.

Ferreira, Liliana S. Ribas, João .F.M.. Trabalho dos professores na escola como práxis pedagógica. Movimento (Porto Alegre. Online) **JCR**, v. 20, p. 125-143, 2014.

Ferreira, Liliana. S.; Fiorin, Bruna. P. A.; Amaral, Claudia. L. C.; Maraschin, Mariglei. S.. Grupos de interlocução como técnica de produção e sistematização na pesquisa em educação. Revista Diálogo Educacional (PUCPR), v. 14, p. 190-209, 2014.

Ferreira, Liliana. S. Gestão do pedagógico na escola: possibilidades para o trabalho dos professores. Contrapontos (UNIVALI) (Cessou em 2008. Cont. ISSN 1984-7114 Contrapontos (Online)), v. 11, p. 70-82, 2011.

\_\_\_\_\_. Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão necessária. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 91, p. 233-251, 2010.

\_\_\_\_\_.Gestão do pedagógico, trabalho e profissionalidade de professoras e professores. Revista Iberoamericana de Educación (Impresa), v. 01, p. 217-228, 2007.

\_\_\_\_\_.Sobre Pedagogia e algumas proposições acerca do trabalho dos pedagogos na escola. In: Cavalcante, M. A. da S; Freitas, A. F. R; Pizzi, L. C. V; Fumes, N. L. F; Lopes, A; Freitas, M. L. Q.. (Org.). Formação docente em contextos de mudanças. Maceió: Editora UFAL, 2012, v. 1, p. 1-15.

FIORIN, Bruna P. A. Trabalho e Pedagogia: Considerações a partir de discursos de pedagogas na escola. Dissertação de Mestrado, UFSM, 2012.

FOGAÇA, Azuete. “**Educação e qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o fato**”. In: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, M. R. T. **Políticas e trabalho na escola** – Administração dos sistemas públicos de Educação Básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia como ciência da educação / Maria Amélia do Rosário Santoro. 2. Ed. Ver. Ampl. –São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Análise de Conteúdo. Brasília, 2ª edição: Liber livro Editora, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In.: **Metodologia da pesquisa educacional** / Ivani Fazenda (org.). – 12.ed. – São Paulo: Cortez, 2010. [a]

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. IN.: Pesquisa social: teoria, método e criatividade / Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora), 31.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

GUEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Questões de método na construção da pesquisa em educação / Evandro Guedin, Maria Amélia Santoro Franco – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

GENTILI, Pablo. “Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais”. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. (orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. SP: Cortez Autores Associados, 2005.

GULLAR, Ferreira. Sobre arte sobre poesia: (uma luz do chão). 2 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Ainda as Perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia.** In.: PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas / Selma Garrido Pimenta (org.).* – 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011. [a]

\_\_\_\_\_. **Que destino os educadores darão à Pedagogia?** In.: PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas / Selma Garrido Pimenta (org.).* – 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011. [b]

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

LIBÂNEO, J. C. PIMENTA, S. G. **Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança.** In.: PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas / Selma Garrido Pimenta (org.).* – 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LÖWY, Michael, 1938 – *A teoria na revolução do jovem Marx / Michael Löwy; tradução Anderson Gonçalves.* 1. Ed., ampl. E atual. – São Paulo : Boitempo, 2012.

LUCENA, Carlos. “Marxismo, crise do capitalismo monopolista e qualificação dos trabalhadores”. In.: *Marxismo e Educação: Debates contemporâneos/José Claudinei Lombardi, Demerval Saviani (orgs.).* - . Ed. – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

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

MARX, Karl, 1818 -1883. O Capital: crítica da economia política: livro I / KARL Marx; tradução de Reginaldo Sant'Anna. – 30ªed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. 2v.

\_\_\_\_\_. Contribuição à crítica da economia política/ Karl Marx; tradução e introdução de Florestan Fernandes. --- 2. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. Manuscritos econômico-filosóficos / Karl Marx; tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. [4. Reimp.]. São Paulo: Expressão Popular.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrichi. 1818 – 1883. Textos sobre Educação e Ensino / Karl Marx e Friedrichi Engels. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. **Estatuto de cientificidade da Pedagogia**. In.: Ainda as Perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In.: PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas / Selma Garrido Pimenta (org.). – 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MÉSZÁROS, István, 1930. A educação para além do capital / István Mészáros; [tradução Isa Tavares]. 2.ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. Estrutura social e formas de consciência, volume II: a dialética da estrutura da história / István Mészáros; tradução Rogério Bettoni; revisão técnica Caio Antunes. – São Paulo: Boitempo, 2011.

MILLS, Wright. Do artesanato intelectual. In: Mills, C. Wright. A Imaginação Sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

NOSELLA, Paolo. **Trabalho e Educação**. In: Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador / Carlos Minayo Gomez... [ET. AL.]. – 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

KONDER, Leandro. **Marxismo e Alienação: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação/ Leandro konder**. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009. [a]

\_\_\_\_\_. **A derrota da dialética: a recepção das idéias de Marx no Brasil, até o começo dos anos 30 / Leandro Konder**. – 2. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KUENZER, Acacia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006. Acessado em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a12v2796.pdf>

RUMMERT, S. M. ALGEBAIL E. VENTURA, J. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital imperialismo. <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/ANPED.pdf>. 34ª Reunião Anual da ANPEd, 2011.

SANFELICE, José Luis. **Dialética e Pesquisa em Educação**. In.: **Marxismo e educação: debates contemporâneos/José Claudinei Lombardi, Demerval Saviani (orgs.)**.- 2.ed.-Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias Pedagógicas no Brasil/ Demerval Saviani**. – 3. Ed. Ver. 1 reimpr. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações / Demerval Saviani** – 11. Ed. Ver. 1ª reimpr. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012 [a].

\_\_\_\_\_. O papel do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico na sociedade do capital. Palestra UENP Cornélio Procópio, em 8 de março de 2012 [b]. (<http://www.faficp.br/noticias/2012/1204/n101-040.pdf>)

\_\_\_\_\_. “[Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos](#)”. In: **Revista Brasileira de Educação**. vol.12, no.34, Rio de Janeiro. Jan./Apr. 2007. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt) . Acessado em 16 de janeiro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. In: Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica/ Maria Izabel Moura Nascimento... [et al.], (orgs.). – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

\_\_\_\_\_. “Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação”. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. (orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. SP: Cortez Autores Associados, 2005.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. /Organização, Eliezer Pacheco. Editora Moderna Ltda. São Paulo, 2011. **ISBN 978-85-16-07375-6**

PACHECO, Eliezer; SILVA, Caetana Rezende. **Institutos Federais: um futuro por armar**. In.: Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões / organização, Caetana Juracy Resende Silva. – Nata: IFRN, 2009.

SILVA, Caetana Resende. **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões / organização, Caetana Juracy Resende Silva**. – Nata: IFRN, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva, 1928 – **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação / Augusto Nivaldo da Silva Triviños**. – 1. Ed. – 21 reimpr. – São Paulo: Atlas, 2012.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da Práxis – 2ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

WERLE, Flávia. **Pós-graduação e suas interlocuções com a Educação Básica**. Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 424-433, set./dez. 2012. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/11939/8400>, acesso em 04/01/2013.

WOOD, Ellen M. Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico/ Ellen Meiksins Wood; tradução Paulo Cezar Castanheira. – São Paulo: Boitempo, 2011.

#### **Lista de sites acessados:**

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/11939/8400>, acesso em 04/01/2013.

(<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0327708NX4DPZ6>) Descrição Kairós

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12503&Itemid=841](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841)

[http://rededefederal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=56&Itemid=27](http://rededefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=56&Itemid=27)) – acessado em 05/12/2012)

<http://pronatec.mec.gov.br/cnct/>

[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12352&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12352&option=com_content&view=article)

<http://www.uff.br/ejatrabalhadores/ANPED.pdf> texto “Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital imperialismo”, acessado em 19/04/2013.

<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=223> Dicionário – verbete.

<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a12v2796.pdf> texto Acacia Zeneida Kuenzer. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006.

<http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2013310164326676port.0392-demonstrativo-de-cargos-ocupados-e-vagos-2013.pdf> (acessado em fevereiro de 2013)

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm) - **Lei No 11.091, de 12 de janeiro de 2005.** Acesso em 20/05/1013)

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Carta de Apresentação encaminhada ao Pró-reitor de Ensino



#### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Caro Pró-reitor de Ensino

Sou Taise Tadielo Cezar, Pedagoga no Campus de São Vicente do Sul desde o ano de dois mil e oito, trabalhando no Setor Pedagógico ligado à Direção de Ensino. No início deste ano (2012), afastei-me das atividades naquele Campus para cursar o Mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, estando sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr. Liliana Soares Ferreira. No momento organizo o projeto de pesquisa que, ora, tem como objetivo central estudar sobre como vem se constituindo a historicidade do trabalho dos(as) Pedagogos(as), Técnico-Administrativo em Educação (TAE) no IFFarroupilha, a partir de seus discursos e do processo histórico de implementação desta .

Nesse momento, estou propondo a realização de um mapeamento inicial dos pedagogos que trabalham no Campus e Reitoria de nosso Instituto, as atividades que desenvolvem e o setor a que estão vinculados. Vale salientar que é de interesse neste trabalho os pedagogos, técnicos administrativos. Portanto, não é necessário incluir no levantamento os pedagogos que são professores.

Assim, encaminho um questionário com algumas questões relevantes para este estudo inicial, uma vez tenho compromisso em trabalhar para contribuir com esta profissão, na construção e reconhecimento de conhecimentos, práticas e saberes que “legitimem” os processos pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica que esta instituição desenvolve.

Na certeza de contar com sua contribuição especial. Desde já agradeço pela atenção disponibilizada.

Santa Maria, 20 de maio de dois mil e treze.

Atenciosamente,

Taise Tadielo Cezar

## APÊNDICE B - Carta de Apresentação encaminhada aos Diretores de Ensino do IF Farroupilha



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Caro Diretor(a) de Ensino

Sou Taise Tadielo Cezar, Pedagoga no Campus de São Vicente do Sul desde de o ano de dois mil e oito, trabalhando no Setor Pedagógico ligado à Direção de Ensino. No início do ano de 2012, afastei-me das atividades naquele Campus para cursar o Mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, estando sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr. Liliana Soares Ferreira. No momento organizo o projeto de pesquisa que, ora, tem como objetivo central “O trabalho dos(as) Pedagogos(as) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha”.

Nesse momento, estou propondo a realização de um mapeamento inicial dos pedagogos que trabalham no Campus e Reitoria de nosso Instituto, as atividades que desenvolvem e o setor a que estão vinculados. Vale salientar que é de interesse neste trabalho os(as) pedagogos(as), técnicos administrativos em educação - TAE. Portanto, não é necessário incluir no levantamento os pedagogos que são professores.

Assim, encaminho um questionário com algumas questões relevantes para este estudo inicial, uma vez tenho compromisso em trabalhar para contribuir com esta profissão, na construção e reconhecimento de conhecimentos, práticas e saberes que “legitimem” os processos pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica que esta instituição desenvolve.

Na certeza de contar com sua contribuição especial. Desde já agradeço pela atenção disponibilizada.

Santa Maria, 15 de março de dois mil e treze.

Atenciosamente,

Taise Tadielo Cezar

**APÊNDICA C - Mapeamento inicial do contexto em que se inserem os pedagogos na instituição:**

A construção deste quadro tem a finalidade de organizar e sistematizar as informações, a partir das respostas dos questionários enviados aos Diretores de Ensino do IF Farroupilha, do mapeamento dos profissionais da pedagogia que trabalham em cada Campus do Instituto Federal Farroupilha e na reitoria, identificando quantos são, quando ingressaram, que tipo de trabalho desenvolvem e em que setor estão vinculados. Vale salientar que se teve o retorno apenas de um questionário respondido.

**a) Quadro características gerais:**

Campus	Característica do setor pedagógico ou estrutura das equipes de trabalho	Qual o trabalho é realizado pelos (as) pedagogos (as) nesta instituição?	Observações

**b) Quadro ingresso e formação dos pedagogos**

Campus	Ingresso IF	Graduação	Ano de Graduação	Instituição	
Julho de Castilhos	Pedagoga 06	2009 (Edital nº04 25/01/2008) Supervisão Educacional	Licenciatura em Pedagogia (Habilitação Magistério das Disciplinas Pedagógicas de 2º Grau)  Especialização em Pedagogia Gestora na Escola Básica: Ênfase em Administração	Dezembro de 1986	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras "Imaculada Conceição"

			e Supervisão Escolar	Janeiro de 2006	UNICRUZ
	Pedagoga 07	2009 (Edital nº 051 de outubro de 2009)  Supervisão educacional	Licenciatura em Pedagogia (Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau e educação pré-escolar)  Especialização em Gestão Educacional	Janeiro de 2000    Outubro de 2002	UFSM    UFSM
	Pedagoga 08	2010 (Edital nº 42 de 14/12/2009)	Estudos Sociais e licenciatura de 1º Grau  Licenciatura em Pedagogia Plena (Habilitação Magistério das Disciplinas Pedagógicas de 2º Grau)  Especialização em História	Dezembro de 1983   Dezembro 1988	Faculdade de filosofia ciências e letras de Ituverava – SP  Faculdade de Educação “Antonio Augusto Reis Neves”
Santo Augusto	Pedagoga 09	2011 (origem campus Chapecó, universidade federal da fronteira sul - transf. Junho de 2012 IFFarroupilha.)	Licenciatura em Pedagogia (Habilitação em Pedagogo da Sala de Aula: Magistério da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental)	Março de 2009	Unijui
	Pedagoga 10	2008 (Edital nº001/2008 CEFET BG)	Licenciatura em Pedagogia Plena (Habilitação Magistério das	Julho de 1987	Faculdades Integradas de Santo Angelo

			Disciplinas Pedagógicas de 2º Grau)		
São Vicente do Sul	Pedagoga 01	2010 (edital nº 021 maio de 2010)	Licenciatura em Pedagogia  (Habilitação Magistério das Disciplinas Pedagógicas de 2º Grau e das séries iniciais do 1º grau)	Julho de 2010	UFSM
	Pedagoga 15	2009 (edital nº004 de 25/01/2008)	Licenciatura em Pedagogia Plena (Habilitação Magistério das Disciplinas Pedagógicas de 2º Grau e das séries iniciais do 1º grau)  Especialização em Pedagogia Gestora: Orientação, Supervisão e Administração Escolar	Março 2004  Setembro de 2005	UFSM  Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná.
	Pedagoga 02 (SVS) (ingresso Alegrete, trabalhou na reitoria, atualmente SVS)	2008 (Edital nº 021 de junho de 2008)	Licenciatura em Pedagogia  (Habilitação em Docência nos Anos Iniciais – Formação Pedagógica do Profissional Docente – Gestão Educacional)	Janeiro de 2007	URI campus de Santiago
Panambi	Pedagoga 11	2010 (Edital nº 51 de 27/10/2009)	Licenciatura em Pedagogia Plena (Habilitação Magistério das Disciplinas Pedagógicas de 2º Grau)	Julho de 1987	Faculdades Integradas de Santo Ângelo
Alegrete	Pedagoga 14	2004 (edital nº005 de novembro de 2003)			

		(Cargo Concurso Pedagogo.)			
	Pedagoga 12	2008  (Cargo Pedagogo – Supervisão Escolar)	Licenciatura em Pedagogia (Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau e educação pré-escolar)	Fevereiro de 2001	UFSM
Reitoria	Pedagoga 05	2010 (Ingressou IFPR)  2012 (Iffarroupilha)  (Cargo Pedagogo )	Licenciatura em Pedagogia  (Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau e educação pré-escolar e séries iniciais)	2006	UFSM
	Pedagoga 05	2010 (Ingressou no campus de SR e atualmente trabalha na reitoria)  (Cargo Pedagogo – Supervisão Escolar)	Licenciatura em Pedagogia  (Habilitação em Docência nos Anos Iniciais – Formação Pedagógica do Profissional Docente – Gestão Educacional)	Janeiro de 2007	URI- Campus de Santiago
Jaguari	Pedagoga 03	2010			

## APÊNDICE D - Roteiro das entrevistas realizadas com as pedagogas

### Identificação da participante:

Nome: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ano de formação: \_\_\_\_\_

Habilitação: \_\_\_\_\_

Campus: \_\_\_\_\_ Ano de ingresso:

\_\_\_\_\_

---

### Contextualização:

Esta entrevista é parte da pesquisa de mestrado a qual, no momento, tem como título: “Historicidades, institucionalidades e movimentos: Um estudo sobre o trabalho de pedagogas no Instituto Federal Farroupilha”.

Escreveu Castoriadis (1982) *“A primeira parte já é em si não um trabalho feito mas um trabalho se fazendo”*. Pode-se considerar que o presente estudo está se produzindo a partir da própria experiência de vida, das relações estabelecidas, em particular, no trabalho como pedagoga – Técnica Administrativa em Educação no IF Farroupilha, de estudos teóricos e de reflexões que possibilitem analisar dialeticamente como está se constituindo a historicidade, os movimentos e institucionalidades do trabalho das pedagogas que são TAEs, a partir dos discursos destas e do processo de implementação desta instituição.

Do mesmo modo, é esperado que a aprendizagem potencializada pelo estudo, viabilize além da denúncia, o reconhecimento da existência de uma historicidade que vem se construindo e a proposição de alternativas para a efetivação e qualificação do trabalho pedagógico que é realizado por estas mulheres. Para tanto, se faz necessário analisar os aspectos que são instituídos para o trabalho, uma vez que o pedagógico, institucionalmente é normatizado, regulamentado, assim como o que é instituinte no processo de trabalho, movimento legítimo que advém dos saberes e conhecimentos dos próprios sujeitos trabalhadores, a partir de suas trajetórias na vida social e acadêmica. Nesse sentido, esta entrevista é do tipo semiestruturada e foi organizada em eixos, que correspondem às temáticas basilares para a realização do estudo.

**EIXO 1 – Pedagogia e formação profissional**

1.a) Descreva como aconteceram seus estudos durante o processo de formação no curso de Pedagogia.

1.b) Como relaciona sua formação de pedagoga com o trabalho que realiza atualmente?

**EIXO 2 – Ser pedagoga e Trabalho**

2.a) Relate sobre o processo de ingresso no IF Farroupilha.

2.b) Conte sobre suas experiências de trabalho como pedagoga antes do ingresso no IF Farroupilha.

2.c) Relate sobre as atividades que já tenha realizado e realiza atualmente na instituição, setores ou departamentos que já trabalhou ou está trabalhando.

2. d) Como se sente trabalhando no IF Farroupilha?

**EIXO 3 – Trabalho de pedagoga e as políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica**

3.a) Relate como você percebe implicações das políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica em seu trabalho.

**APÊNDICE E****TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

**Título do estudo:** Historicidades, institucionalidades e movimentos: Um estudo sobre o trabalho de pedagogas no Instituto Federal Farroupilha.

**Pesquisadora Responsável:** Professora Doutora Liliana Soares Ferreira

**Autora:** Taise Tadielo Cezar

**Telefone para contato:** 55 99518035

**Instituição:** Universidade Federal de Santa Maria / Programa de Pós-Graduação em Educação

**Local de coleta de dados:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

---

A pesquisadora responsável pela investigação, Liliana Soares Ferreira, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, sob o nº de matrícula 1559576, e Taise Tadielo Cezar, acadêmica do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, sob o nº de matrícula 201260944, se comprometem a preservar a privacidade dos dados coletados através da observação e gravação de entrevistas com pedagogas nos Campi e Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Concorda, igualmente, que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a realização da presente pesquisa. As informações serão mantidas anonimamente durante três anos, na secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação (prédio 16), da Universidade Federal de Santa Maria, para fins de análise e possíveis verificações sem restrições do tempo, a contar da data de defesa final da dissertação. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de Pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em ..../.../..., com o número do CAAE.....

Santa Maria, \_\_\_\_\_

Liliana Soares Ferreira

---

Taise Tadielo Cezar

## APÊNDICE F

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do estudo:** Historicidades, institucionalidades e movimentos: Um estudo sobre o trabalho de pedagogas no Instituto Federal Farroupilha.

**Pesquisadora Responsável:** Professora Doutora Liliana Soares Ferreira

**Autora:** Taise Tadielo Cezar

**Telefone para contato:** 55 99518035

**Instituição:** Universidade Federal de Santa Maria / Programa de Pós-Graduação em Educação

**Local de coleta de dados:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

---

Prezado (a) Senhor (a):

Você está sendo convidado (a) a participar deste projeto de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa, aceitando a observação dos seu cotidiano de trabalho e gravação de uma entrevista é importante que você compreenda as informações contidas neste documento. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sob nenhuma penalidade.

**Objetivo do estudo:** Estudar, a partir dos discursos e do processo histórico de implementação do IF Farroupilha, como está se constituindo a historicidade, os movimentos e as institucionalidades do trabalho dos(as) Pedagogos(as), Técnico-Administrativo em Educação (TAE), desde o ano de 2007 até o ano de 2013.

**Procedimentos:** Realizar entrevista gravada com os pedagogos participantes da pesquisa e realização de um Grupo de interlocução, também com registros áudio visuais.

**Riscos:** A presente pesquisa não apresenta danos físicos e psicológicos, no entanto, você poderá sentir desconforto ao se expor durante a gravação e do grupo de interlocução.

**Benefícios:** Você poderá contribuir para uma pesquisa no campo educacional, que visa a contribuir com o trabalho dos pedagogos, especialmente aqueles em

que a sua prática não está diretamente relacionada a aula, mas sim com os processos pedagógicos da instituição educacional.

**Sigilos:** As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que anteriormente foi exposto, eu \_\_\_\_\_ estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
RG:

Eu, Taise Tadielo Cezar, declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

\_\_\_\_\_  
Local, dia, mês e ano

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável