

## Autores | Authors

Walas Leonardo de  
Oliveira\*

[walas.oliveira@ifsp.edu.br]

Thalita Cavassana Dias da  
Fonseca \*\*

[thalitacddias@gmail.com]

O TRABALHO DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULOTHE PEDAGOGUE'S WORK IN PROFESSIONAL EDUCATION  
OF THE FEDERAL INSTITUTE OF SÃO PAULO

**Resumo:** A docência não é o único campo de atuação para os graduados em pedagogia. Por se tratar de um especialista em educação, o pedagogo pode exercer diferentes papéis na área. Uma das possibilidades de atuação é na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), importante modalidade da educação brasileira, a qual passou por uma significativa expansão, especialmente a partir do final do ano de 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Nesse contexto, o artigo busca analisar os principais desafios enfrentados por pedagogos que atuam no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e as possíveis relações entre as estratégias adotadas por esses profissionais para o enfrentamento das dificuldades e sua formação inicial. A pesquisa se justifica pela escassez de estudos sobre o trabalho dos pedagogos na EPT, em especial nos IFs, principalmente estudos que estabeleçam relações entre os desafios que enfrentam no seu cotidiano laboral e sua formação inicial. Primeiramente, efetuou-se uma revisão bibliográfica contando-se com as contribuições de recentes pesquisas sobre o trabalho do pedagogo na modalidade em questão, particularmente a partir de Gonçalves, Abensur e Queiroz (2009); Brandt *et al.* (2014); Almeida e Azevedo (2015); Carrijo, Cruz e Silva (2016). Já a pesquisa empírica se deu por meio da aplicação de questionário. Os dados apontam, entre outros elementos, para o fato de os pedagogos possuírem maiores dificuldades na relação com docentes e gestores; além disso, a maioria dos pedagogos, mais de 80%, declarou que não teve, durante a graduação, nenhuma discussão ou disciplina que contemplasse a EPT.

**Palavras-chave:** formação inicial; trabalho do pedagogo; educação profissional; instituto federal.

**Abstract:** Teaching is not the only field of activity for graduates in pedagogy. As an education specialist, the pedagogue can discharge different functions in the area. One of the possibilities of action is in Professional and Technological Education (EPT), an important modality of Brazilian education, which has undergone a significant expansion, especially since the end of 2008, with the creation of Federal Institutes of Education, Science and Technology (IF's). In this context, the paper demands to analyze the main challenges faced by educators at the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP) and the possible connections among the strategies adopted by these professionals to face the difficulties and their initial formation. It is justified by the scarcity of research on the work of pedagogues in EPT, especially in IF's, mainly studies that establish relationships between the challenges they face in their daily work and their initial training. First, a bibliographic review was carried out with the contributions of recent research on the work of the pedagogue in the modality in question, particularly Gonçalves, Abensur and Queiroz (2009); Brandt *et al.* (2014); Almeida and Azevedo (2015); Carrijo, Cruz and Silva (2016). The empirical research took place through the application of a questionnaire. The data points, among other elements, to the fact that pedagogues have greater difficulties in the relationship with teachers and directors; in addition, the majority of pedagogues (more than 80%) declared that during graduation they had no discussion or discipline that contemplated the EPT.

Recebido em: 07/08/2019

Aceito em: 13/04/2020

**Keywords:** initial training, the pedagogue's work; professional education; federal institute.

## INTRODUÇÃO

Por se tratar de um especialista em educação, o pedagogo pode exercer diferentes papéis, os quais contribuem de forma distinta para qualquer situação em que ocorra um processo de ensino-aprendizagem intencional, formal ou não formal, dentro de espaços escolares ou não escolares (LIBÂNEO, 2006; SAVIANI, 2007; CARRIJO; CRUZ; SILVA, 2016).

Os pedagogos atuantes no IFSP detêm uma ampla gama de atribuições a serem desempenhadas em seu cotidiano e precisam, para a realização dessas atribuições, dispor de uma extensa bagagem de conhecimentos pedagógicos (CARRIJO; CRUZ; SILVA, 2016).

Brandt *et al.* (2014, p. 72), a respeito das atribuições e contribuições desses profissionais no interior dos IFs, afirmam que “o pedagogo precisa ser um articulador e desencadeador da formação permanente dos profissionais da educação e preocupar-se com a formação discente [...]”. Ou seja, o pedagogo que atua como especialista em educação, fora da sala de aula, trabalha tanto com professores quanto com alunos.

A pesquisa desenvolvida teve como objetivo analisar os principais desafios enfrentados por pedagogos que atuam no IFSP, as possíveis relações entre as estratégias adotadas por esses profissionais para o enfrentamento das dificuldades, e sua formação inicial. Por esse motivo, foram realizadas tanto uma revisão bibliográfica quanto uma pesquisa empírica, por meio da aplicação de questionário.

Existem poucas pesquisas sobre o trabalho do pedagogo na EPT e são ainda mais escassos os trabalhos sobre os pedagogos atuantes nos IFs (CARRIJO; CRUZ; SILVA, 2016). Por esse motivo, a pesquisa realizada é de suma importância, pois visa contribuir para a compreensão dos desafios enfrentados por esses sujeitos no contexto da EPT e para a compreensão da relação com sua formação inicial. A pesquisa pode colaborar também com uma maior valorização desse profissional que, por meio das inúmeras atribuições que possui, é indispensável para o aprimoramento de todo e qualquer processo pedagógico.

O presente artigo está dividido nas seguintes seções: história da pedagogia no Brasil; o trabalho do pedagogo na EPT; procedimentos metodológicos; perfil dos pedagogos e principais achados do trabalho de campo.

## HISTÓRIA DA PEDAGOGIA NO BRASIL

O curso de pedagogia no Brasil foi classificado, no ato de sua criação, como um curso de bacharelado. Assim como todas as demais graduações que faziam parte dessa categoria, ti-

nha a duração de três anos. Esse era o único elemento da seção “Pedagogia”, que, juntamente com as demais seções (Filosofia, Ciências, Letras e seção especial de Didática), constituía-se como um dos pilares da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras regulamentada pelo Decreto-lei n. 1.190/39. Os discentes que obtivessem o título de “bacharel” e que desajassem ter também o diploma de “licenciado” poderiam obtê-lo desde que cumprissem o chamado curso de “Didática”, com duração de um ano. Esse processo recebeu o nome de “esque-ma 3 + 1” (SAVIANI, 2007).

Saviani (2007) esclarece que o Decreto n. 1.190 de 1939 não proporcionou a difusão de uma definição clara e objetiva da pedagogia e das atribuições do trabalho dos técnicos em educação, assim como não explicitou quais disciplinas se enquadrariam na área de atuação dos pedagogos. Sendo assim, ficou posto que esses docentes em específico poderiam atuar no Curso Normal, além da possibilidade de lecionar, nos cursos de nível médio, as disciplinas de Filosofia, História e Matemática. Esse mesmo documento legal, ao estratificar a grade curricular e desvinculá-la da realidade dos diversos espaços escolares que deveriam ser o principal objeto de investigação dos licenciados, desfavoreceu o desenvolvimento e a visibilidade da pedagogia como uma ciência acadêmica.

Anos mais tarde, em 28 de novembro de 1968, sobre a vigência do regime militar imposto no Brasil com o golpe de 1964, foi promulgada a lei n. 5.540, que dispunha sobre a reforma universitária. Tal reforma instaurou no ambiente acadêmico um caráter produtivista, incumbindo às universidades a tarefa de preparar mão de obra especializada de forma a adequá-la aos anseios mercadológicos. A partir dessa lei, foi fundada a Faculdade de Educação e iniciou-se uma nova regulamentação do curso de pedagogia, que adquiriu maior evidência após a criação do Parecer n. 252/69, de autoria do conselheiro Raimundo Valnir Cavalcante Chagas (SAVIANI, 2007).

O referido parecer reformulou o curso de pedagogia mudando seu *status* de bacharelado para licenciatura. Outra mudança instituída por esse documento foi a divisão da grade curricular em duas partes: a primeira, composta por disciplinas que deveriam ser cursadas por todos os egressos, e a segunda, que tratava da parte diversificada, agrupando as habilitações em Administração, Orientação, Inspeção e Supervisão Escolar. Contudo, é importante esclarecer que as habilitações tinham como intuito formar especialistas que garantissem a adequação do ambiente escolar à lógica do mercado (SAVIANI, 2007).

À medida que o regime militar caminhava para a sua extinção, e a república começava a emergir, deu-se início a um movimento elaborado por educadores em prol de alterações

substanciais tanto na formação como na atuação dos pedagogos. Visava-se o fim da fiscalização e do controle que os especialistas em educação exerciam sobre os professores e a aniquilação da divisão entre os que detinham o conhecimento teórico da prática educacional e aqueles que a executavam. O ponto de partida desse movimento foi a realização da 1ª Conferência Brasileira de Educação, em 1980. Nesse momento, algumas universidades optaram por não trabalhar mais com as quatro habilitações. Esse processo de progressiva extinção das quatro antigas habilitações do curso de pedagogia passou a ser intensificado após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394/96.

A LDB, em seu artigo 64, propõe que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica deve ser feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação. Portanto, a referida lei, por mais que ainda mantenha a formação de profissionais para administração, supervisão, orientação e inspeção sob a responsabilidade do curso de pedagogia, não estabelece nenhuma habilitação para tal fim. Dessa maneira, os cursos de pedagogia que ainda tinham as quatro antigas habilitações paulatinamente iniciaram reformulações em sua estrutura curricular a partir da segunda metade dos anos 1990 (BRASIL, 1996).

No entanto, o fim definitivo das habilitações e uma mudança mais significativa nos currículos dos cursos de pedagogia brasileiros ocorreu a partir de 2006 com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Licenciatura, a Resolução CNE/CP n. 01/2006. Essa resolução, em vigor até o momento, considerou a “docência” como base principal da formação do pedagogo. A partir desse momento, o curso de pedagogia no Brasil se transformou em um curso de licenciatura, elemento que inclusive aparece de forma clara já na ementa do referido dispositivo legal. As atribuições do pedagogo passaram a girar especialmente em torno da docência na educação infantil, das séries iniciais do ensino fundamental, dos cursos de magistério de nível médio, da educação profissional na área de serviços, do apoio escolar e de outras áreas nas quais estavam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Entretanto, por sua visão reducionista sobre a pedagogia e o trabalho do pedagogo, a Resolução n. 01/2006 passou a ser alvo da crítica de alguns pesquisadores. Nesse sentido, por exemplo, Libâneo (2006), um dos maiores pesquisadores da pedagogia no Brasil, defende que o curso de pedagogia não deve ter como base da formação de seus profissionais a “docência”, pois, segundo o autor, a pedagogia é a ciência que estuda o fenômeno

educativo sob suas mais diferentes formas. Sendo assim, a base da formação do pedagogo só pode ser a própria “educação”. De acordo com Libâneo (2006, p. 850): “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”.

Portanto, conforme Libâneo (2006), o documento do Conselho Nacional de Educação (CNE) manteria antigas imprecisões conceituais, confundindo “ensino” e “educação”, bem como “atividades docentes” e “atividades gestoras”. A tese central do autor é a de que:

A Resolução do CNE, pela precária fundamentação teórica com relação ao campo conceitual da pedagogia, pelas imprecisões conceituais e pela desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional, sustenta-se numa concepção simplista e reducionista da pedagogia e do exercício profissional do pedagogo [...]. (LIBÂNEO, 2006, 848).

Libâneo (2006) faz várias outras críticas à Resolução n. 01/2006. Por exemplo, no artigo 10, o dispositivo legal determina a extinção de todas as habilitações existentes decorrentes de legislação anterior, mas o texto não esclarece como fica o “aprofundamento e a diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional”, ou seja, quais são as possíveis formações complementares para os graduandos em pedagogia. Além disso, no artigo 14, a referida Resolução afirma que a licenciatura em pedagogia assegura a formação de profissionais prevista no art. 64 da LDB, tal como já citado acima. No entanto, a resolução não esclarece como um curso de pedagogia, centrado na docência, poderia formar profissionais para atividades eminentemente gestoras, como inspeção, administração, supervisão e orientação.

Gatti (2010), ao analisar a Resolução supracitada, também discorre sobre a extensa quantidade de aspectos a serem trabalhados pelos cursos de Pedagogia e sobre a superficialidade com que aparecem no documento. Tal fato pode levar à precarização da formação dos graduados pois, nas palavras da autora:

[...] O licenciado em pedagogia deverá ainda: estar apto no que é especificado em mais dezesseis incisos do artigo 5º, dessa Resolução, e cumprir estágio curricular em conformidade ao inciso IV do artigo 8º. Estas postulações criaram tensões e impasses para o desenvolvimento curricular desses cursos, ainda não bem equacionadas. Enfeixar todas essas orientações em uma matriz curricular, especialmente para as classes no-

turnas onde se encontra a maioria dos alunos desses cursos, não é tarefa fácil. [...]. (GATTI, 2010, p. 1.358).

Selma Garrido Pimenta, em artigo escrito com Libâneo, também argumenta que o pedagogo não precisa, necessariamente, ser professor. Segundo os autores, identificar o pedagogo com o docente é um equívoco, pois o profissional da pedagogia é um estudioso da educação, alguém que reflete sobre e a partir da prática educativa, onde quer que esta ocorra (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999). Portanto, a docência deve ser compreendida como uma das possibilidades de atuação do pedagogo, mas não como o objeto central de seu estudo. Nas palavras dos autores:

Para além de razões históricas, pensamos que a identificação do pedagogo com o docente incorre num equívoco lógico-conceitual. A Pedagogia é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas. Ela investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos. Todo educador sabe, hoje, que as práticas educativas ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais, informais. Elas acontecem nas famílias, nos locais de trabalho, na cidade e na rua, nos meios de comunicação e, também, nas escolas. Não é possível mais afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas. A ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 252).

Enfim, pode-se observar, ao se olhar para a história do curso de pedagogia, que se faz necessário o comprometimento dos pedagogos para com a elaboração de pesquisas que tenham como objeto de estudo a própria pedagogia, para a consolidação dessa área como ciência. Tais estudos também podem subsidiar mudanças significativas nos currículos dos cursos com o objetivo de promover uma educação emancipadora, capaz de formar profissionais capacitados para atuarem nas mais diversas frentes.

## O TRABALHO DO PEDAGOGO NA EPT

O pedagogo possui como função principal realizar a mediação entre os diversos agentes que compõem o ambiente escolar e o processo de ensino e aprendizagem. Carrijo, Cruz

e Silva (2016, p. 5) discorrem que “o trabalho do pedagogo escolar terá influência no trabalho dos demais profissionais da escola, principalmente no dos professores”. Sendo assim, compreende-se que esse profissional se faz indispensável para a realização de uma educação de qualidade dentro das escolas.

No contexto da EPT que ocorre no IFSP, os pedagogos contribuem com a prática dos docentes auxiliando-os na elaboração do Plano Individual de Trabalho<sup>1</sup> (PIT), no preenchimento dos diários de classe, no acolhimento a novos docentes, ao ministrar formação continuada etc. É importante lembrar que o atendimento aos discentes e seus familiares também faz parte do extenso rol de atribuições desse profissional.

Além de realizar essas e outras atividades pedagógicas, o pedagogo também se ocupa de atividades técnico-administrativas, tais como: participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico, participação em Colegiados de Curso e participação na Organização do Calendário Acadêmico (BRANDT *et al.*, 2014; IFSP, 2014).

Essas são apenas algumas das atribuições que se pode encontrar em documentos normativos como, por exemplo, a Resolução n. 138 de 2014, que aprova o regulamento da Coordenadoria Sociopedagógica do Instituto Federal de São Paulo (IFSP, 2014). A partir delas, pode-se observar que a atuação na EPT exige do profissional certas competências que deveriam ter sido desenvolvidas na formação inicial nos cursos de pedagogia.

Na seção a seguir serão explicitados os procedimentos metodológicos utilizados na obtenção e na análise dos dados da pesquisa.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação realizada centrou-se na análise da relação entre os desafios enfrentados pelos pedagogos que atuam na EPT do IFSP e sua formação inicial. Partiu-se da hipótese de que a ausência de uma formação inicial voltada para o trabalho na EPT está ligada à maior parte dos desafios enfrentados cotidianamente pelos pedagogos que atuam nessa modalidade. Nesse sentido, conforme Carrijo, Cruz e Silva (2016), os pedagogos não estariam sendo preparados durante o curso de licenciatura para atuarem na EPT, mas apenas na Educação Básica regular. Realizando revisão bibliográfica em revistas que tratavam do pedagogo no contexto da EPT, Carrijo, Cruz e Silva (2016, p. 10) argumentam que: “em todos os trabalhos,

1 Trata-se de um planejamento que todo docente do IFSP deve fazer no início de cada semestre, listando todas as atividades que desenvolverá.

fica nítido que os pedagogos precisam mobilizar amplos saberes que envolvem todos os processos escolares e alguns ressaltam que, na prática, a formação superior inicial não supre as demandas do trabalho na educação profissional”.

Como já exposto, optou-se pela pesquisa com pedagogos da EPT pela quase inexistência de investigações sobre o trabalho do pedagogo nessa modalidade. Nesse sentido, Carrijo, Cruz e Silva (2016), investigando o trabalho dos pedagogos nos IFs, descobriram que, de 1.800 artigos publicados nas revistas dessas instituições, de 2008 a 2014, apenas 05 tratavam de pedagogos nos IFs. Almeida e Azevedo (2015), analisando a atuação do pedagogo na EPT e a necessidade de uma postura investigativa, também observaram que há poucos estudos, tanto na literatura específica quanto geral, sobre o trabalho desse profissional. Optou-se pelo campo “instituto federal” porque os IFs representam, hoje, a maior estratégia de expansão da EPT no Brasil. Essa expansão tem representado não apenas um aumento do número de vagas para os diferentes cursos ofertados, mas também de profissionais, inclusive pedagogos (BRASIL, 2008).

Foi desenvolvido um questionário contendo 15 questões de múltipla escolha, sendo que cada questão possuía 4 possibilidades de resposta. Dessas 15 questões, 3 permitiam a possibilidade de o respondente escrever uma resposta diferente das alternativas expostas. Esse questionário foi elaborado em uma plataforma *online* denominada *Survey Monkey* e seu *link* foi disponibilizado para a totalidade dos pedagogos que atuam nos 36 *campi* do IFSP. No total, foram obtidos 29 questionários respondidos, o que representou 25,5%<sup>2</sup> dos pedagogos da instituição. Esse percentual está próximo do que outros pesquisadores vêm obtendo quando utilizam questionários enviados por *e-mail*. Nesse sentido, por exemplo, o estudo de Vieira, Castro e Júnior (2010) aponta que, entre as desvantagens do uso de questionários *online* encontra-se a baixa taxa de respostas. Por outro lado, as vantagens são superiores às desvantagens, como: preenchimento obrigatório de perguntas, baixo custo, flexibilidade, economia de tempo etc.

## PERFIL DOS PEDAGOGOS

Pensando em uma breve caracterização dos pedagogos investigados no IFSP, observou-se, por exemplo, que 41,38% dos respondentes possuem idade entre 30 e 40 anos. Na faixa etária entre 40 e 50 anos, estão 27,59% dos investigados. Ou seja, quase 69% dos pedagogos do IFSP que participaram da pesquisa

possuem entre 30 e 50 anos de idade. Portanto, a maioria dos investigados são profissionais maduros. A partir dessa informação, pode-se inferir que esses trabalhadores possuem uma significativa experiência profissional anterior à sua entrada na instituição.

Com relação ao gênero dos investigados, observou-se que a imensa maioria, 86,21%, são mulheres. Esse dado dialoga com os achados de diferentes pesquisadores que trabalharam com a feminização do magistério (YANNOULAS, 1992; HYPÓLITO, 1997; DURÃES, 2012; FERREIRA, 2015). Esse dado é relevante, visto que, provavelmente, essas pedagogas possuem uma jornada dupla ou tripla, ou seja, além de serem profissionais que trabalham 6 horas diárias, 30 semanais, são também mães, esposas, donas de casa etc. Sendo assim, essa jornada ampla poderia comprometer as estratégias adotadas por essas profissionais para resolverem situações complexas em seu cotidiano profissional devido ao pouco tempo disponível para buscar meios de se aprimorar e suprir o déficit deixado por sua formação inicial.

Contudo, é necessário observar que o dado exposto acima é apenas um pequeno recorte de uma construção social realizada no decorrer da história, ou seja, não se pode descontextualizá-lo, visto que é resultado de uma ação humana que teve início com a inserção da mulher em uma profissão que, a princípio, era um espaço de atuação predominantemente masculino.

Esse acontecimento obteve, como resposta da sociedade patriarcal brasileira, a naturalização do trabalho docente como algo tipicamente feminino, através da equiparação dos cuidados das mães para com seus filhos dentro de seus lares com o ensino ministrado às crianças pelas professoras no interior das escolas. Esse fato, reafirmado através de estereótipos propagados pelo senso comum – tais como “a pedagogia se faz por amor”, “para ser pedagoga, precisa gostar de criança”, “para lecionar, precisa ter vocação” etc. – gerou não só a desvalorização do magistério como também a perda do *status* da pedagogia como a ciência da educação (SILVA, 2011).

Sobre as titulações máximas dos pedagogos investigados, pôde-se observar que a maioria (44,83%) é de especialistas. 41,38% são mestres e 13,79% doutores. Esse dado revela que os pedagogos possuem elevado nível de escolaridade, especialmente se for levado em consideração o número de profissionais com pós-graduação *stricto sensu* (55,62%), ou seja, mais da metade dos investigados. Essa informação é bastante positiva pois, devido às especificidades do trabalho do pedagogo, principalmente de orientação a professores e alunos, possuir uma elevada escolaridade pode representar uma possibilidade a mais

2 No momento da pesquisa, o IFSP possuía 114 servidores com o cargo de pedagogo/área.

desses sujeitos de lidarem melhor com situações complexas no contexto do trabalho.

Com relação ao tempo de experiência dos pedagogos atuando especificamente no IFSP, no cargo pedagogo/área, a maioria dos respondentes (37,93%) disseram possuir de 3 a 5 anos de experiência. Somando essa porcentagem à de pedagogos com experiência menor que 1 ano e entre 1 e 3 anos, tem-se que 72,41% deles possuem experiência no cargo abaixo de 5 anos. Assim, conclui-se que os participantes são relativamente novatos na instituição. Esse dado pode ser cruzado com a informação já citada de que a maioria dos pedagogos possuem mais de 40 anos. Pode-se supor, por exemplo, que esses indivíduos fizeram carreira em outras instituições, provavelmente trabalhando como docentes. Essa suposição ganha força se somada à resposta dos participantes à questão seguinte, sobre seu tempo de experiência como pedagogo em outras instituições. Mais da metade deles (55,17%) respondeu nunca ter trabalhado como pedagogo. Para esses, portanto, o trabalho de pedagogo no IFSP é a primeira experiência como especialista em educação.

## PRINCIPAIS ACHADOS DO TRABALHO DE CAMPO

Nesta seção, discutem-se os principais elementos obtidos com a análise das respostas ao questionário *online*: principal dificuldade enfrentada pelos pedagogos, importância dos pedagogos para os professores e gestores, importância dos pedagogos para os alunos e seus familiares, principal estratégia dos pedagogos para enfrentarem as dificuldades, relações entre formação inicial e estratégias adotadas, relações entre as atividades do curso de pedagogia e a criação de estratégias, relação entre a grade curricular e discussões sobre a EPT.

### PRINCIPAL DIFICULDADE ENFRENTADA PELOS PEDAGOGOS

De acordo com o relato dos 29 respondentes, 48,28% dos sujeitos disseram que sua maior dificuldade está relacionada a conflitos com professores e/ou gestores. Esse dado pode ser corroborado pelas informações obtidas na pesquisa bibliográfica de Carrijo, Cruz e Silva (2016). Após a análise de algumas pesquisas, os autores concluíram que:

Quanto à relação entre pedagogos técnicos e docentes, todos os trabalhos apontam para uma dualidade ou discordância das partes, havendo dificuldades nas relações, embora, alguns trabalhos apontem para um caminho de superação. Alguns também apontam que esse desconforto na relação de

trabalho advém da construção histórica negativa da supervisão escolar, da qual o pedagogo se ocupa na maioria das vezes nos institutos. (CARRIJO; CRUZ; SILVA, 2016, p. 9).

A origem desse conflito deriva da antiga divisão entre aqueles que pensavam a educação e aqueles que a executavam, o que ocasionava não somente o distanciamento entre trabalho manual e trabalho intelectual, mas também o controle dos especialistas sobre os docentes (LIBÂNEO, 2006; GONÇALVES; ABENSUR; QUEIROZ, 2009). Dessa forma, “o professor passou a ter no pedagogo um inimigo que inspecionava seu trabalho sem entender do conteúdo, mas que deveria dominar técnicas e metodologias de ensino e aprendizagem” (BRANDT *et al.*, 2014, p. 71). Embora se tenha atualmente uma compreensão do pedagogo como um profissional responsável por auxiliar o processo educativo, ainda há rejeição a esse profissional por parte dos professores, mesmo que de forma sutil (CARRIJO; CRUZ; SILVA, 2016).

Outro aspecto que pode ocasionar conflitos é a “insuficiência epistemológica, decorrente da ausência de uma conceitualização clara do campo teórico da pedagogia” (LIBÂNEO, 2006, p. 849), manifestada na variedade de tendências pedagógicas, como, por exemplo, a tradicional e a construtivista, e na imprecisão sobre a formação que deve ser ministrada nos cursos de pedagogia presente na redação de documentos normativos, como na Resolução n. 01/2006, que, por sua vez, possibilita a criação de currículos totalmente díspares nas diversas instituições públicas e privadas que ofertam essa licenciatura (LIBÂNEO, 2006; SAVIANI, 2007). Essa indefinição a respeito de sua identidade profissional pode contribuir para o surgimento de dificuldades em relações interpessoais com outros profissionais, tanto pedagogos quanto não pedagogos. Isso pode ser observado no relato de alguns respondentes, especialmente no de Tainá<sup>3</sup>, quando menciona que sua principal dificuldade é a:

Falta de definição de objetivos comuns da própria categoria, causando desunião. Polarização entre pedagogos e outros técnicos. Polarização entre pedagogos e professores. Por conta dos conflitos internos à categoria, o pedagogo muitas vezes não consegue gerenciar os outros conflitos.

O relato acima merece algumas considerações. Primeiramente, a “polarização entre pedagogos e outros técnicos”. Isso provavelmente ocorre porque embora os pedagogos

3 Todos os nomes mencionados nesse artigo são fictícios.

estejam na categoria profissional dos Técnicos Administrativos em Educação (TAEs), regidos pela Lei n. 11.091 de 2005, os pedagogos não são profissionais “administrativos”, e sim profissionais do magistério; na atual LDB, inclusive, é assim que eles são classificados (BRASIL, 2005, 1996). Por sua vez, a “polarização entre pedagogos e professores” ocorre, como já foi discutido, por fatores históricos, principalmente pela identificação que os docentes fazem dos pedagogos atuais com os antigos especialistas em educação dos anos 1970, como os supervisores e inspetores, profissionais que eram responsáveis por fiscalizar o trabalho docente. Além disso, o fato de os pedagogos intervir em assuntos docentes, mas pertencerem à carreira dos TAEs, provavelmente colabora para um certo “mal-estar” entre as categorias. Em resumo, é como se os pedagogos estivessem em um “limbo identitário”: não se identificam com os outros TAEs, mas também não pertencem à mesma carreira dos professores, Carreira da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT).

Conflitos entre os próprios pedagogos também apareceram em alguns relatos. É o caso de Carla, que diz que, para ela, a principal dificuldade vivenciada em seu cotidiano é o “relacionamento com outros pedagogos”.

Esse dado também merece destaque. Provavelmente, há conflitos entre os próprios pedagogos devido à convivência difícil que esse profissional possui, seja com outros técnicos administrativos, seja com os professores. Ou seja, talvez o “fogo amigo” se relacione às relações tensas com outros profissionais, tanto técnicos quanto docentes, mas isso é apenas uma hipótese e ensejaria outra investigação.

Sobre os conflitos especificamente relacionados aos gestores, pode-se inferir que parte significativa dessas dificuldades advém do fato do IFSP ser uma instituição de EPT e, como tal, possuir muitos gestores pertencentes às áreas técnicas e às ciências exatas. Portanto, parte-se da hipótese de que esses gestores não saberiam exatamente qual seria o papel e a importância do trabalho do pedagogo em uma instituição escolar. Isso fica bem claro no relato de alguns respondentes, quando explicitam que os gestores do *campus* em que trabalham não compreenderiam as especificidades do trabalho do pedagogo. No relato do pedagogo Gabriel, por exemplo, fica clara a intenção do seu gestor em atribuir aos pedagogos a tarefa de quantificar o processo de ensino-aprendizagem:

[...] na atual gestão em [...], o discurso inicial da atual gestão era de valorização do trabalho pedagógico, não passou muito tempo para isso literalmente “cair por terra”, até novos servidores foram inseridos no setor com a intenção de quantificar tudo, e nós pedagogos sabemos que nosso trabalho não é de quantificação, e sim de qualificação, pois lidamos com desen-

volvimento humano e nesse sentido não há necessidade de quantificação.

Nesse excerto, é possível observar que o gestor, não conhecendo a dimensão humana e, portanto, qualitativa do trabalho de um pedagogo, incute a esses profissionais tarefas que, além de poderem ser realizadas por outros servidores, não se coadunam ao objetivo principal da educação: o desenvolvimento pleno dos sujeitos, objetivo esse que aparece em diferentes dispositivos legais, como na própria LDB.

## IMPORTÂNCIA DOS PEDAGOGOS PARA OS DOCENTES E GESTORES

Ao serem questionados sobre o reconhecimento dado pelos gestores e/ou professores para o trabalho que executam, bem como a frequência em que são procurados para solucionar, mediar ou assessorar determinada situação, apenas 34,48% dos sujeitos responderam que são reconhecidos e que são sempre procurados por docentes e gestores. A maioria (41,38%) relatou que às vezes são procurados, e 20,69% disseram que, embora exista um reconhecimento de sua importância para a instituição, são requisitados em raras ocasiões. Um investigado, inclusive, respondeu que nunca é procurado. A baixa procura por parte dos docentes pode estar atrelada à falta de clareza sobre as reais atribuições dos pedagogos e sobre a forma como elas deveriam se manifestar no cotidiano profissional.

Como uma das possíveis causas da perda de especificidade do trabalho dos especialistas em educação atuantes nos IFs, Gonçalves, Abensur e Queiroz (2009, p. 14) apontam a inserção do cargo de pedagogo na Carreira dos TAEs, enquanto os pedagogos docentes compõem a Carreira EBTT, o que:

[...] provoca a volta a um passado que trouxe sérios problemas à educação, por tratar os problemas educacionais como meros problemas metodológicos e burocráticos, além de alimentar desavenças entre docentes e especialistas [...].

Segundo os autores, esse deslocamento das reais atribuições do pedagogo como mediadores do processo ensino-aprendizagem para o mero cumprimento de atividades burocráticas:

[...] faz-nos refletir sobre a verdadeira concepção que há na esfera federal em relação à educação profissional, que nesta perspectiva é a de treinamento, mecânico e sem reflexão, esquecendo-se, portanto, da formação total do ser humano (GONÇALVES; ABENSUR; QUEIROZ, 2009, p. 14).

Essa compreensão reducionista sobre a “educação”, presente na modalidade em questão, já foi discutida por vários autores que pesquisam a EPT, em especial nos trabalhos de Manfredi (2002), Kuenzer e Grabowski (2006), Frigotto (2007) e Machado (2008). Esses autores apontam para o caráter “tecnicista” que ainda predomina na EPT, não apenas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT), da qual os IFs fazem parte.

## IMPORTÂNCIA DOS PEDAGOGOS PARA OS DISCENTES E FAMILIARES

Em se tratando do reconhecimento e da frequência na procura proveniente dos discentes e de seus familiares, o cenário muda de figura, pois 48,28% dos pedagogos registraram ser reconhecidos por esses sujeitos e procurados sempre que há necessidade. 41,38% são procurados às vezes, e apenas 10,35% são raramente ou nunca solicitados. Sendo assim, fica claro que o trabalho exercido pelos especialistas em educação é imprescindível, especialmente devido à sua contribuição para a permanência e para a evolução dos alunos dentro da instituição, mesmo que não haja uma valorização por parte dos demais agentes escolares.

O pedagogo é o profissional responsável por contribuir tanto para a qualificação docente quanto para o aperfeiçoamento discente. No que se refere ao trabalho com os educandos e seus familiares, o pedagogo se mostra inclusive um importante elo entre os estudantes/família e a instituição escolar. Nesse sentido, quando os pais vão à escola para ter informações sobre o desenvolvimento escolar de seu filho, é o pedagogo o primeiro profissional a ser procurado. É o especialista em educação, portanto, que coordena, com visão de totalidade, o processo de ensino-aprendizagem. Enquanto os gestores escolares, conforme Oliveira (2004), devido às reformas educacionais dos últimos 20 anos, têm sido obrigados a focalizar parte significativa de seu trabalho em questões burocrático-administrativas, o pedagogo se faz cada vez mais relevante na condução de questões eminentemente pedagógicas, como na orientação a alunos e seus familiares.

## PRINCIPAL ESTRATÉGIA PARA ENFRENTAR AS DIFICULDADES

Para solucionar os desafios que encontram dentro do IF, a principal estratégia adotada pelos pedagogos (55,17%) é conversar diretamente com os interessados. A experiência profissional anterior é apontada, por 17,24% da amostra, como

sendo útil para a solução de conflitos. Apenas 10,34% dos respondentes disseram utilizar conhecimentos obtidos no curso de pedagogia para enfrentar dificuldades, e outros 10,34% mencionaram mesclar duas ou mais formas de intervenção. A minoria, 6,90% dos respondentes, relataram solicitar a interferência da chefia imediata.

Esses dados apontam para duas direções diferentes. Por um lado, nota-se que a dimensão do diálogo é bastante adotada pelos especialistas em educação, o que é muito positivo. De acordo com Freire (2011), o diálogo, a capacidade de escutar e conversar com seu semelhante, deve ser uma das mais importantes e presentes características do educador. E dialogar, na perspectiva freireana, não se trata apenas de “escutar” o outro, mas principalmente de ser capaz de se colocar em seu lugar, de compreender sua história de vida, sua realidade e, através da compreensão do “mundo do sujeito”, levá-lo à compreensão crítica do seu estar no mundo.

Por outro lado, é possível perceber que poucos pedagogos adotam os conhecimentos obtidos em sua formação inicial na resolução de dificuldades. Esse dado é preocupante e pode sinalizar a suposição de que os cursos de pedagogia no Brasil atual estariam desconectados da realidade, ou talvez que esses cursos, especialmente os surgidos após a Resolução n. 01/2006, não estariam fornecendo subsídios para que os pedagogos que optaram por serem especialistas pudessem resolver situações complexas, especialmente relacionais, no contexto do trabalho. Talvez os cursos de pedagogia estejam preparando melhor seus licenciandos para atuarem como professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, o que exigiria a realização de outra investigação para confirmação dessa hipótese.

## FORMAÇÃO INICIAL E ESTRATÉGIAS ADOTADAS

Sobre a frequência com a qual o curso de formação inicial na licenciatura em pedagogia contribui para a formulação das estratégias adotadas, 41,38% responderam que os conhecimentos que obtiveram sempre os auxiliam, 37,93% disseram que às vezes, e 20,69% disseram que raramente ou nunca.

Embora os dados obtidos nessa questão pareçam contradizer os da questão anterior, demonstrando uma suposta incoerência no que diz respeito à importância que os pedagogos atribuiriam ao papel de sua formação inicial na resolução de situações problema, na verdade os respondentes provavel-

mente compreenderam a questão anterior de forma mais limitada, como “problemas de relacionamento interpessoal”. Contudo, já na presente questão, os respondentes devem ter percebido que a intenção dos pesquisadores era verificar a relação entre os conhecimentos obtidos no curso de pedagogia e a resolução de situações-problema no geral, não apenas em termos de “conflitos entre os sujeitos do *campus*”. Sendo assim, pode-se justificar o fato de que aqui os respondentes concederam mais importância aos conhecimentos obtidos no curso de pedagogia.

Lessard e Tardif (2005) argumentam que a formação do educador se dá de diversas formas: por meio da formação inicial, por meio da formação continuada, por meio da troca de experiências com colegas mais experientes etc. No entanto, a formação inicial ainda seria o espaço privilegiado para a formação de todo e qualquer educador. Portanto, é importante que os pedagogos consigam perceber que sua formação inicial lhes é efetivamente útil na resolução dos mais diferentes problemas pedagógicos no contexto do trabalho. Isso significa, inclusive, que esses sujeitos estariam sendo capazes de fazer a transposição daqueles conhecimentos obtidos na universidade para a sua prática cotidiana, fundindo teoria e prática. Inclusive, caso seja somado o percentual de indivíduos que disseram que sua formação inicial SEMPRE os ajuda na formulação de estratégias para a resolução de problemas aos que disseram que ÀS VEZES sua formação os ajuda, tem-se que 79% dos respondentes acreditam que o curso de pedagogia lhes oferece subsídios para a formulação de estratégias para lidarem com situações complexas.

Pode-se concluir, portanto, dessa questão, que embora o curso de pedagogia no Brasil esteja passando, historicamente, por uma crise de identidade e por uma perda da centralidade do estudo do seu objeto específico, o fenômeno educativo, ainda assim parece que a formação em pedagogia tem sido capaz de subsidiar o especialista em educação na formulação de estratégias para a resolução de situações problema.

## COMO O CURSO DE PEDAGOGIA CONTRIBUI PARA A CRIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS E/OU SUBSÍDIOS PARA A RESOLUÇÃO DE DESAFIOS

Nessa questão, buscava-se compreender como a formação inicial em pedagogia contribui para que o pedagogo crie estratégias e/ou tenha subsídios para resolver os desafios en-

frentados em seu cotidiano profissional. Nesse sentido, 30,77% dos sujeitos responderam que as disciplinas obrigatórias são as principais auxiliadoras. Três alternativas – sendo uma destacando a pesquisa, uma a extensão e a outra os estágios obrigatórios – foram escolhidas, cada uma, por 7,69% dos pedagogos. Entretanto, havia ainda a alternativa de se expressar por meio da escrita caso o respondente não se sentisse contemplado por nenhuma das anteriores. Um número significativo, 12 pedagogos, optou por escrever algo. Muitos relataram que todas ou a maioria das alternativas anteriores já haviam sido úteis em seus afazeres no trabalho. No entanto, a maioria das respostas escritas sinalizam para a importância da formação, seja ela inicial ou continuada, bem como para o fato do pedagogo ser um teórico da educação, um profissional que deve ser capaz de sintetizar teoria e prática no seu fazer profissional. Sendo assim, o trabalho do pedagogo deve estar fundamentado em bases teóricas sólidas, que, por sua vez, devem se vincular e fundamentar a prática. O pedagogo Maurício elucida bem essa união entre teoria e prática quando relata que:

Os professores do *campus* que trabalho acreditam muito em respostas teoricamente fundamentadas, assim sendo, quando traçamos estratégias usamos as fundamentações teóricas da pedagogia, sobretudo de fundamentos da educação, teorias de desenvolvimento e das relações ensino-aprendizagem.

A dimensão reflexiva, que funde teoria e prática também pode ser observada no discurso do pedagogo Gabriel:

[...] A necessidade de reflexão é o cerne do pedagogo, por isso a necessidade de formação constante, pois todos acham que sabem sobre educação, mas a realidade mostra justamente o contrário, o que faz com que em cada situação tenhamos sempre a necessidade de conhecer a realidade, buscar soluções práticas com suporte teórico da legislação e das teorias da educação, das metodologias, das práticas, da ética, da moral, e com aquilo que for melhor para o aluno.

Associando essa importância atribuída à formação/reflexão com o fato de que 30% dos sujeitos sinalizaram que as disciplinas obrigatórias do curso de pedagogia são as responsáveis pela criação de estratégias e/ou oferta de subsídios para a resolução de problemas, pode-se inferir que os respondentes consideram que os elementos teóricos trabalhados em sua formação inicial no curso de pedagogia são os grandes responsáveis para a construção de estratégias para a resolução de problemas dos seus afazeres no cotidiano de trabalho.

Portanto, há que se valorizar a dimensão central da pedagogia: o estudo da educação. Como argumentam Libâneo e Pimenta (1999), Libâneo (2006) e Saviani (2007) o que fundamenta e caracteriza a pedagogia é exatamente o estudo aprofundado do seu objeto, o fenômeno educativo sob suas mais diferentes manifestações. Sendo assim, quanto mais centrada nesse estudo estiver a formação do pedagogo, mais sólida será sua atuação e mais embasadas teoricamente serão as contribuições desse profissional para os professores, alunos e familiares.

## RELAÇÃO ENTRE A GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA E DISCUSSÕES SOBRE EPT

Por último, foi perguntado aos pedagogos se a grade curricular do curso de licenciatura em pedagogia que cursaram contemplou alguma discussão ou disciplina que abordasse o trabalho do pedagogo na EPT. 86,21% dos respondentes disseram que não. A pedagoga Wilma, em resposta a essa questão, discorreu:

Quando fiz pedagogia, a educação profissional não fazia parte do currículo; portanto, tive que aprender sozinha, consultando livros e artigos, errando e acertando, pois quando entrei no CEFET, não existia integração, capacitação, absolutamente nenhuma informação sobre o trabalho do pedagogo.

Pode-se cruzar o dado aqui obtido com os de Pimenta *et al.* (2017, p. 21), que analisaram em sua pesquisa as grades curriculares de 144 cursos de pedagogia de instituições públicas e de instituições privadas existentes no estado de São Paulo. Os autores categorizaram 7.203 disciplinas em 9 grandes eixos, conforme a frequência em que despontavam nas matrizes. O eixo “conhecimentos relativos à formação profissional docente” é o que mais se destaca, pois compreende 36,92% do total de disciplinas. Os dois eixos que se enquadrariam melhor nas especificidades do trabalho do pedagogo especialista são “conhecimentos relativos à gestão educacional”, que engloba apenas 6,35% das disciplinas, e o eixo “conhecimentos relativos às modalidades de ensino, às diferenças, à diversidade e às minorias linguísticas e culturais”, que corresponde a 8,51% das disciplinas, já que a EPT corresponde a uma modalidade de ensino. Entretanto, a amplitude desse último eixo citado dificulta a identificação do percentual real de disciplinas que abordam como temática as modalidades de ensino e, devido a ênfase dada pelas matrizes curriculares na docência, que, no caso dos pedagogos, abrange a educação infantil e as séries ini-

ciais do ensino fundamental, pode-se deduzir que são essas as principais “modalidades/etapas” descritas nesse eixo, sendo a EPT pouco trabalhada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal problema enfrentado pelos pedagogos que atuam na EPT diz respeito ao seu relacionamento com professores e gestores, problema esse que tem sua origem na trajetória percorrida pela pedagogia através da história. O diálogo é adotado como a principal estratégia para solucionar esses conflitos. Com relação aos gestores, observa-se que eles não compreendem as especificidades do trabalho do pedagogo. Essa visão pode ser explicada pelo fato de os pedagogos serem classificados, no âmbito da RFEPT, como profissionais do setor administrativo, e não como profissionais do magistério. Isso acaba fazendo com que se fortaleçam concepções equivocadas a respeito do pedagogo, como se este fosse um mero executor de tarefas burocráticas.

No que se refere à formação inicial desses sujeitos, pode-se observar que a maioria relatou que ela contribuiu para a criação de estratégias para solucionar os mais diversos desafios que enfrentam no cotidiano de trabalho. Entretanto, mais de 80% declararam não realizar, durante a graduação em pedagogia, nenhuma discussão (ou cursar uma disciplina) que contemplasse a EPT. Outro ponto significativo é o fato de esses profissionais adentrarem no IFSP sem uma bagagem teórica que abarque especificamente a modalidade de educação ofertada pela instituição, ou seja, eles não possuem um conhecimento prévio sobre a EPT. Dessa forma, são obrigados a aprender o exercício do cargo de pedagogo/área na prática, por meio da tentativa e do erro, o que pode gerar a precarização do trabalho desses sujeitos.

Esta pesquisa representou apenas uma primeira aproximação em relação à atuação dos pedagogos na EPT. Espera-se agora que os resultados obtidos contribuam, mesmo que parcialmente, para o avanço do conhecimento científico sobre essa temática, podendo inspirar outras investigações.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. N.; AZEVEDO, R. O. M. O pedagogo e sua atuação profissional: repensando a prática a partir de uma postura investigativa. **Revista de Estudos e Pesquisas Sobre o Ensino Tecnológico (Educitec)**, v. 1, n. 2, p. 1-8, 2015.
- BRANDT, A. G. *et. al.* O trabalho do pedagogo nos IFs: uma busca pela qualidade da educação profissional tecnológica, **Revista EIXO**, Brasília/DF, v. 3, n. 1, p. 67-74, jan./jun. 2014.
- BRASIL. **Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 11 abr. 2020.
- \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP n. 01, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 09 abr. 2020.
- \_\_\_\_\_. **Lei n. 11.091 de 12 de janeiro de 2005**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/11091.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11091.htm). Acesso em: 09 abr. 2020.
- \_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 09 abr. 2020.
- CARRIJO, C. R. S.; CRUZ, S. P. C.; SILVA, K. A. C. P. C. O trabalho do pedagogo nos IFs de educação, ciência e tecnologia: algumas análises, **RBEPT**, Brasília-DF, v. 2, n. 11, p. 2-12, maio 2015/jun. 2016.
- DURÃES, S. J. A. Sobre algumas relações entre qualificação, trabalho docente e gênero. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 271-288, jan./mar. 2012.
- FERREIRA, M. O. V. Feminização e “natureza” do trabalho docente: breve reflexão em dois tempos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 153-166, jan./jun. 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 2011.
- FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica, **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (especial), p. 1.129-1.152, out. 2007.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.
- GONÇALVES, H. J. L.; ABENSUR, P. L. D.; QUEIROZ, S. M. de. Identidade de profissionais da educação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os Especialistas em Educação, **Sinergia**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 9-15, jan./jun. 2009.
- HYPÓLITO, Á. L. M. **Trabalho docente: classe social e relações de gênero**. Campinas: Papyrus, 1997.
- IFSP. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Resolução n. 138, de 04 de novembro de 2014**. Aprova o regulamento da coordenadoria sociopedagógica. Disponível em: [https://ptb.ifsp.edu.br/images/sociopedagogico/Resol\\_138\\_Aprova%20Regulamento%20Sociopedaggico.pdf](https://ptb.ifsp.edu.br/images/sociopedagogico/Resol_138_Aprova%20Regulamento%20Sociopedaggico.pdf). Acesso em: 09 abr. 2020.
- KUENZER, A. Z.; GRABOWSKI, G. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho, **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318, jan./jun. 2006.
- LESSARD, C.; TARDIF, M. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como uma profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 (especial), p. 843-876, out. 2006.
- LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança, **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.
- MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional, **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.127-1.144, set./dez. 2004.

PIMENTA, S. G. *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**. Campinas, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SILVA, K. da. **Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as**. 2011, 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.

VIEIRA, H. C.; CASTRO, A. E.; JUNIOR, V. F. S. O uso de questionários via *e-mail* em pesquisas acadêmicas sob a ótica dos respondentes, **XIII SEMEAD, Seminários em Administração**, set. 2010. Disponível em: [http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic\\_literatura/artigos/outros/questionarios.pdf](http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/artigos/outros/questionarios.pdf). Acesso em: 09 abr. 2020.

YANNOULAS, S. C. Acerca de como las Mujeres Llegaron a ser Maestros (América Latina, 1870-1930), **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 175, p. 497-521, set./dez. 1992.

## CURRÍCULOS

\* Doutorando em Educação, Instituto Federal de São Paulo.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2516381880775388>

\*\* Graduanda em Pedagogia, Instituto Federal de São Paulo,  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0192316949366696>