



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**“QUEM SOMOS EU?” UMA ANÁLISE SOBRE A (RE)CONSTRUÇÃO DAS
IDENTIDADES PROFISSIONAIS DAS PEDAGOGAS NO IFS/ARACAJU**

CLAUDIA DE MEDEIROS LIMA

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2015



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**“QUEM SOMOS EU?” UMA ANÁLISE SOBRE A (RE)CONSTRUÇÃO DAS
IDENTIDADES PROFISSIONAIS DAS PEDAGOGAS NO IFS/ARACAJU**

CLAUDIA DE MEDEIROS LIMA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Freitas Teixeira

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2015

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

L732q Lima, Claudia de Medeiros
"Quem somos eu?" uma análise sobre a (re)construção das
identidades profissionais das pedagogas no IFS/Aracaju / Claudia
de Medeiros Lima ; orientadora Ana Maria Freitas Teixeira. – São
Cristóvão, 2015.
234 f. : Il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade
Federal de Sergipe, 2015.

1. Educação. 2. Pedagogos. 3. Identidade. 4. Pesquisa -
Avaliação. I. Instituto Federal de Sergipe/IFS. II. Teixeira, Ana
Maria Freitas, orient. III. Título.

CDU 37.011.3-051



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



CLAUDIA DE MEDEIROS LIMA

QUEM SOMOS EU? UMA ANÁLISE SOBRE A (RE)CONSTRUÇÃO
DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DAS PEDAGOGIAS NO
IFS/ARACAJU

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Sergipe e
aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em: 30. 03. 2015

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Freitas Teixeira (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.^a Dr.^a Veleida Anahi da Silva
Programa de Pós- Graduação em Educação/UFS

Prof.^a Dr.^a Maria Amélia do Rosário Santoro Franco
Universidade Católica de Santos/UNISANTOS

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2015

AGRADECIMENTOS

[...] E aprendi que se depende sempre
De tanta muita diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente
Onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho
Por mais que a gente pense está [...]
(Gonzaguinha)

Peço licença ao poeta e cantor para, em posse dos seus versos, iniciar o meu reconhecimento a tantas pessoas... À todas as pessoas que, por um ou por vários momentos, compartilharam suas vidas comigo e me ajudaram a traçar os caminhos do coração.

Tenho muito a agradecer pela caminhada. Foram muitas estações de alegrias intensas e outros tantos momentos difíceis, assim como o foi para muita gente, porque a vida é assim mesmo, cheia de desafios!

Meu agradecimento primeiro vai para o Todo Poderoso, criador dos céus e da terra, autor e consumidor da minha fé. Pois, a despeito do meu reconhecimento e apreço pela ciência, reconheço que em tantos momentos, em que nem a ciência podia me ajudar, foi a fé no Deus invisível que me sustentou.

Agradeço a Márcio Lima, meu amigo, irmão, companheiro, cúmplice, e além de tudo esposo. Meu amor, obrigada pelo carinho, pela confiança, pelo incentivo, pela paciência e, também, pelas cobranças... eu tinha um fiscal acadêmico dentro de casa! Te amo muito!!!

Agradeço a minha mãe Julita, minha irmã Carine, meu irmão Claudinho, meu sobrinho Felipe, minha cunhada-irmã Kátia, meu primo-filho Pedro Guilherme. Sei que trago um pouco de cada um de vocês dentro de mim, vocês são parte da minha trajetória, da minha vida. Amo vocês!

Externo minha imensa gratidão à professora Ana Teixeira, que aceitou orientar este trabalho e, mais do que isso, apresentou-se como uma incentivadora maravilhosa. Sua inteligência, paciência e brilhantismo me impressionam. Obrigada por apontar o caminho para que eu não perdesse o rumo, agradeço, sobretudo, por me permitir caminhar com minhas próprias pernas.

Registro o meu muito obrigada aos professores que participaram das bancas examinadoras (qualificação e defesa) pelas avaliações contributivas e elucidativas.

Agradeço também aos amigos, todos vocês que passaram por minha vida, ou que ainda fazem parte do meu convívio, meus sinceros agradecimentos. Não vou me arriscar a citar vossos nomes para não submetê-los ao vexame da minha memória, mas saibam que aprendi com cada um e que jamais os esquecerei.

Externo os meus sinceros agradecimentos ao núcleo de oração da casa de Dôra, vocês me ajudaram muito no acolhimento, nas orações, no ouvir, no confraternizar, no caminhar junto!

Obrigada à Jane Velma, sua compreensão e sensibilidade me permitiu cumprir a primeira etapa do mestrado. Obrigada à família CAE do IFS campus Aracaju, vocês não têm ideia do quanto foram e ainda são importantes para mim e, permitam-me fazer uma consideração especial a Vânia de Jesus, “chefe”, pelo acolhimento, companheirismo e compreensão.

Deixo o meu muito obrigada aos colegas do IFS que, de forma direta ou indireta, participaram da pesquisa: pedagogas, professores, gestores, técnicos-administrativos e, também, aos alunos, vocês foram maravilhosos! Obrigada por partilhar momentos tão significativos, não somente para esta pesquisa, mas para a minha vida profissional e pessoal. Registro aqui meu agradecimento especial a Katiene, sua atenção e disposição em contribuir para este trabalho foi incrível.

Obrigada a todos os professores e equipe técnica do NPGED, vocês fizeram um sonho acontecer e são corresponsáveis pelo êxito acadêmico de cada um de nós.

Aos meus colegas do mestrado, companheiros de lutas, de diálogos, das “terapias em grupo”, quando o desespero era coletivo, enfim, conseguimos concluir mais uma etapa! Obrigada pela companhia.

Como deixar de agradecer a minha cunhada-flor Quézia Lima e a minha amigona Yara Oyam?! Vocês foram meu suporte durante a escrita do trabalho. Agradeço e já peço perdão por obrigá-las a ler, ouvir, ouvir, ouvir e ouvir muito sobre minha pesquisa. Espero que vocês entendam que o monólogo era essencial e fazia parte do momento criativo.

Obrigada a todos e a cada um de vocês que me ensinaram a beleza da vida!

[...] É tão bonito quando a gente vai à vida, nos caminhos onde bate bem mais forte o coração.”
(Gonzaguinha)

No entanto, a identidade de uma pessoa é o que ela tem de mais valioso: a perda de identidade é sinônimo de alienação, sofrimento, angústia, e morte. Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância, e a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida. O indivíduo jamais a constrói sozinho, ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é produto de sucessivas socializações. (DUBAR, 2005, p. XXV)

RESUMO

A dissertação de mestrado que apresento, buscou investigar o processo de (re)construção das identidades profissionais das pedagogas não docentes, que exercem suas atividades na principal Instituição Federal de formação técnica profissional em nível médio de Sergipe. A discussão acerca da identidade do curso de pedagogia já foi amplamente discutida no cenário nacional. Entretanto, são raros os trabalhos que tratam sobre a identidade profissional de pedagogas em exercício não docente atuando em instituições de educação profissional. A proposta de estudar uma categoria profissional que enfrenta tantas incertezas na formação e na atuação dentro de um contexto contemporâneo de crises favorece a abertura de espaço não somente para compreender suas identidades profissionais, mas contribuir para discussões sobre a formação e exercício de educadores que atuam na educação básica pública do país. Optei por uma metodologia de natureza qualitativa e abordagem sociológica, a partir da articulação entre questionários e entrevistas individuais como instrumentos centrais de produção de dados. A pesquisa de campo ocorre no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, *campus* Aracaju. Os atores participantes da pesquisa compreendem: quatro pedagogas; dezesseis alunos; cinco professores; três técnicos administrativos e três gestores. A delimitação dos sujeitos ocorreu através da opção de recorte no nível de ensino médio, ofertado na forma integrada, que caracteriza o espaço de atuação predominante das pedagogas não docentes. Para atender à proposta desta pesquisa, elegi três objetivos específicos: (1) Discutir a (re)construção das identidades profissionais das pedagogas não docentes na relação com os sistemas simbólicos sobre a formação e a atuação em Pedagogia; (2) Identificar as transformações no perfil profissional e nos papéis desempenhados pelas pedagogas não docentes do IFS/Aracaju diante da inter-relação das realidades objetiva e subjetiva; (3) Identificar a (re)construção identitária das pedagogas não docentes diante da formação acadêmica; trajetória profissional e emprego atual, associado às percepções das próprias pedagogas e dos outros atores institucionais quanto a este processo. Os resultados da pesquisa apontam para um panorama macro globalizado estabelecido sobre crises de vínculo social e crises identitárias, conferindo à pedagogia e aos pedagogos a possibilidade de construção de outras identidades profissionais e conquista de novas ocupações no mundo do trabalho. A pesquisa também indica uma minimização dos espaços e redução das ações desempenhadas pelas pedagogas no IFS/Aracaju. A pesquisa conclui que o ambiente institucional pesquisado é palco de intensos conflitos de poder, onde a legitimação da hegemonia da categoria docente em detrimento de outras categorias, aliadas ao confuso papel e exercício das pedagogas diante do corpo institucional podem estar contribuindo para desvalorização e influenciando de forma negativa a construção de suas identidades profissionais, corroborando com o atual panorama de crises identitárias.

Palavras-chaves: Identidade profissional. Pedagogas. Instituto Federal de Sergipe.

ABSTRACT

This dissertation investigated the (re)construction professional identities process of not-teachers pedagogues, who perform activities at the main Federal Institution of technical training on middle-level, in the state of Sergipe, Brazil. The features about the identity of the pedagogy career has been widely discussed on the national scene. However, there are few papers reporting the professional identity of pedagogues in non-teaching exercise at professional education institutions. The aim of this research was to study a professional category that faces many uncertainties in their formation, as well as in their operations, within a contemporary context of crisis; this study might favor to understand their professional identities and, in addition, to provide an discussion on training and exercise of educators who work in public basic education in Brazil. I opted for a qualitative and sociological methodology, through the articulation between questionnaires and individual interviews as the central instrument of data production. The field of research was the Federal Institute of Education (IFS), Science and Technology of Sergipe, Aracaju campus. The participants included: four pedagogues; Sixteen students; five teachers; three administrative staff and three managers. The delimitation of the subjects occurred through the trimming in the average level of education, offered in an integrated way, featuring the predominant performance space of not-teachers pedagogues. To align the purpose of this research, three specific objectives were chosen: (1) to discuss the (re) construction of professional identities of pedagogues non-teaching staff in relation to the symbolic systems of training and the performance in Pedagogy; (2) To identify changes in the professional profile and the roles played by not-teaching pedagogues from IFS / Aracaju on the interrelationship of objective and subjective realities; (3) To recognize the (re)construction identity of not-teaching pedagogues on the academic training, career and current employment, associated with perceptions of themselves and other institutional subjects on the process. The survey suggest, in a general way, an established social-interrelation, such as an identity crisis; this critical situation might provide to the pedagogues and educators the possibility of building another professional identities, and conquestly a new career in the workplace. The survey also indicates a minimization of spaces and reduction of actions performed by pedagogues in IFS / Aracaju. This research concludes that the institutional environment evaluated is highly prone to controversy and contest the legitimacy of the hegemony of the teaching category at the expense of other categories, combined with the confusing role and performance of pedagogues on the institutional body might be contributing devaluation and negative features of their professional identities, confirming the current landscape of identity crises.

Keywords: Professional identity. Pedagogues. Federal Institute of Sergipe.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Evolução histórica da E.P antes da LDB 9.394/1996.....	66
Figura 2. Organograma da área pedagógico-didática da Escola Industrial Federal de Sergipe no final da década de 1960.....	80
Figura 3. Organograma da área pedagógico-didática da ETFSE no ano de 1969.....	81
Figura 4. Organograma da área pedagógico-didática da ETFSE no ano de 1976.....	83
Figura 5. Subdivisões da área de ensino da ETFSE no ano de 1976.....	84
Figura 6. Organograma da área de ensino da ETFSE no início da década de 1990.....	88
Figura 7. Subdivisões da área de ensino da ETFSE no início da década de 1990.....	89
Figura 8. Organograma da área de ensino da ETFSE no ano de 1998.....	90
Figura 9. Subdivisões da área de ensino da ETFSE no ano de 1998.....	91
Figura 10. Organograma da área de ensino da ETFSE no ano de 2001.....	93
Figura 11. Subdivisões da área de ensino da ETFSE no ano 2001.....	94
Figura 12. Organograma da área de ensino da ETFSE nos anos de 2002/2003.....	96
Figura 13. Subdivisões da área de ensino da ETFSE nos anos de 2002/2003.....	96
Figura 14. Organograma da área de Ensino do CEFET-SE no ano de 2005.....	98
Figura 15. Subdivisões da área de Ensino do CEFET-SE no ano de 2005.....	98
Figura 16. Organograma da área de ensino do CEFET no ano de 2006.....	100
Figura 17. Subdivisões da área de ensino do CEFET no ano de 2006.....	100
Figura 18. Organograma da área de ensino do CEFET-SE no ano de 2008.....	101
Figura 19. Organograma da área de ensino do IFS no ano de 2009.....	105
Figura 20. Subdivisões da área de ensino do IFS no ano de 2009.....	106
Figura 21. Organograma da área de ensino do IFS no ano de 2014.....	107
Figura 22. Subdivisões da área de ensino do IFS no ano de 2014.....	107
Figura 23. Perfil sócio profissional das pedagogas não docentes do IFS que participaram da pesquisa.....	139
Figura 24. Perfil sócio profissional dos professores do IFS que participaram da pesquisa.....	142
Figura 25. Perfil sócio profissional dos técnicos-administrativos do IFS que participaram da pesquisa.....	146
Figura 26. Perfil sócio profissional dos gestores do IFS que participaram da pesquisa.....	149
Figura 27. Perfil sócio econômico dos estudantes do sexo masculino do IFS que participaram da pesquisa.....	152
Figura 28. Perfil sócio econômico dos estudantes do sexo masculino do IFS que participaram da pesquisa.....	153

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CADAE	Coordenadoria de Assistência ao Estudante
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CATEP	Comissão de Assessoramento Técnico Pedagógico
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CFE	Conselho Federal de Educação
CFPD	Centro de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores
CNE	Conselho Nacional de Educação
CAE	Coordenadoria de Assistência
COAE	Coordenadoria de Apoio ao Educando
COCEX	Coordenadoria de Cursos de Extensão
COE	Coordenadoria de Ensino
COE	Coordenadoria de Ensino
COED	Coordenadoria de Orientação Educacional
COINP	Coordenadoria de Integração Pedagógica
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
COCC	Coordenadoria de Construção Civil
COELN	Coordenadoria de Eletrônica
COELT	Coordenadoria de Eletrotécnica-
COINF	Coordenadoria de Informática
COQUI	Coordenadoria de Química
COPSS	Coordenadoria de Psicologia e Serviço Social
CORED	Coordenadoria de Recursos Didáticos
COSUP	Coordenadoria de Supervisão Pedagógica
COTEP	Coordenadoria técnica pedagógica

CP	Conselho Pleno
CRE	Coordenadoria de Registros Escolares
CRE	Coordenadoria de Registros Escolares
DDE	Departamento de Desenvolvimento do Ensino
DEAE	Departamento de Extensão e Apoio ao Ensino
DEN	Departamento de Ensino
DEN	Diretoria de Ensino
DEPAD	Departamento de Pedagogia e Didática
E.M	Ensino Médio
EP	Educação Profissional
EAA	Escolas de Aprendizes Artífices
EAF	Escolas Agrotécnica Federais
EAFSC	Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão
EIA	Escola Industrial de Aracaju
EPCT	Educação Profissional Científica e Tecnológica
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETFS	Escola Técnica Federal de Sergipe
FACED	Faculdade de Educação
FASE	Faculdade de Sergipe
FIC	Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores
FUNCAJU	Fundação Municipal de Cultura e Turismo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação
GAE	Gerência de Apoio ao Ensino
GAI	Gerência de Apoio e Inclusão
GDE	Gerência de Desenvolvimento de Ensino
GEAE	Gerência Educacional de Apoio ao Ensino
GEAEI	Gerência Educacional da Área de Eletroeletrônica e Informática
GEINP	Gerência de Integração Pedagógica
GET	Gerência de Ensino Técnico
GGRAD	Gerência de Graduação
IFB	Instituto Federal de Brasília
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

IFET	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MTB	Ministério do Trabalho
NAPNE	Núcleo de Apoio ao Portador de Necessidades Especiais
NAPNE	Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específica
NAPSEP	Núcleo de Apoio Psicossocial e Pedagógico
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena
ONG	Organização Não Governamental
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PAD	Processo administrativo disciplinar
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Proposta Pedagógica de Curso
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão do Jovem
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.
REDITEC	Reunião dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Tecnológica,
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
RH	Recursos Humanos
ROD	Regulamento da Organização Didática
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TAE	Técnico Administrativo em Educação
UCSAL	Universidade Católica do Salvador

UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNED	Unidade Descentralizada de Ensino
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIT	Universidade Tiradentes
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1 INTRODUZINDO UMA PARTE DO TODO.....	17
1.1 Um pouco sobre a constituição da minha identidade profissional	18
1.2 Um problema, algumas questões	20
1.3 A importância da pesquisa	21
1.4 Rotas e traçados: por entre perspectivas	24
1.5 Um diálogo com o campo científico	26
1.6 Organizando as ideias	33
2 A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DAS PEDAGOGAS NÃO DOCENTES.....	35
2.1 Identidades: entre conceitos e significações	37
2.2 Socialização, realidade, profissão e identidade profissional	45
2.3 Identidades profissionais fluidas: pedagogia líquida?	53
3 O IFS COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS DAS PEDAGOGAS NÃO DOCENTES	64
3.1. Reestruturação filosófica e político-administrativa Institucional	64
3.2 A estrutura Institucional do ensino e a atuação dos profissionais de pedagogia	78
3.2.1 Década de 1960: O fazer pedagógico sem pedagogos.....	79
3.2.2 Década de 1970: O “boom” do fazer pedagógico.....	83
3.2.3 Década de 1980: O fazer pedagógico desconhecido.....	86
3.2.4 Década de 1990: A timidez do fazer pedagógico.....	88
3.2.5 Ano 2000: À procura de um norte para o fazer pedagógico.....	93
3.2.6 A partir de 2009: O fazer pedagógico sufocado.....	104
4 O PERCURSO METODOLÓGICO: POR UMA PERSPECTIVA QUALITATIVA.....	114
4.1 Delineando o campo de pesquisa: o IFS <i>campus</i> Aracaju.....	119
4.1.1 Estrutura física.....	119
4.1.2 Organização Administrativa	120

4.1.3 Cursos e modalidades de ensino	121
4.1.3.1 Ensino técnico de nível médio integrado	123
4.2 Os atores da pesquisa	124
4.3 As técnicas de pesquisa utilizadas	126
4.4 Etapas da pesquisa	127
4.4.1 Pesquisa bibliográfica temática	128
4.4.2 Pesquisa documental	129
4.4.3 Aplicação de questionários	132
4.4.4 Entrevistas semiestruturadas	134
5 CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS: O “OUTRO” NA FORMAÇÃO DO “EU” PROFISSIONAL	137
5.1 Quem são e o que fazem? O perfil dos atores	139
5.1.1 As pedagogas	140
5.1.2 Os professores	143
5.1.3 Os técnicos-administrativos	147
5.1.4 Os gestores	150
5.1.5 Os alunos	153
5.2 Através dos seus olhos: algumas percepções sobre pedagogas não docentes	154
5.2.1 O olhar dos professores	155
5.2.2 O olhar dos técnicos-administrativos	165
5.2.3 O olhar dos gestores	167
5.2.4 O olhar dos alunos	175
5.3 Entrelaçamentos na constituição das identidades profissionais das pedagogas não docentes	178
5.3.1 Construção de sentidos: O tornar-se pedagoga não docente	179
5.3.1.1 Escolhas por exclusão	179
5.3.1.2 Formação acadêmica	181
5.3.2 Vivência profissional: O exercitar-se pedagoga não docente	183
5.3.2.1 Experiências docentes	184

5.3.2.2 Práticas não docentes.....	186
5.3.3 Distintos olhares: O reconhecer-se pedagoga não docente	188
5.3.3.1 O olhar para o “eu”	189
5.3.3.2 O olhar para o “eu” a partir do outro – professores.....	190
5.3.3.3 O olhar para o “eu” a partir do outro – técnicos administrativos	193
5.3.3.4 O olhar para o “eu” a partir do outro – gestores	194
5.3.3.5 O olhar para o “eu” a partir do outro – alunos	198
6 TRADUZINDO O TODO ATRAVÉS DA RELAÇÃO ENTRE AS PARTES	201
7 REFERÊNCIAS.....	207
APÊNDICES.....	221

1 INTRODUZINDO UMA PARTE DO TODO

Engana-se quem pensa que escrever uma dissertação é um processo solitário. Talvez resida aí uma das complexidades da tarefa, dialogar com os teóricos. Ouvir, observar e compreender o que o entrevistado diz é outro exercício que requer dedicação, atenção, paciência e respeito. Nessa caminhada você se apaixona pelo objeto de pesquisa, lutando, muitas vezes, para vencer os maiores obstáculos, que estão dentro de si mesmo. Dúvida, medo, insegurança, impotência são os sentimentos que precedem cada passo, palavra e pensamento.

É nesse envolvimento de pesquisador e objeto de pesquisa que se travam batalhas homéricas. Inicialmente, o desejo de descoberta que impulsiona e dá a luz a um projeto de pesquisa que se move dentro do pesquisador e o move rumo ao desconhecido, não há como separar emoção e razão; pesquisador e objeto. Falar em neutralidade científica nem pensar! Assim como não se pode conceber a fuga dos rigores da ciência. Os consensos e dissensos presentes na figura do investigador e do homem comum dentro de si vai dar origem a uma produção escrita, que não será somente dele, mas será resultado da contribuição de muitos outros e atenderá aos anseios de tantos outros sujeitos.

Escrever sobre identidades profissionais de pedagogas em exercício não docente consubstancia-se em um grande desafio para mim. Primeiro, porque sou uma delas e não é fácil falar do lugar onde se está, principalmente, quando preciso me afastar em muitos momentos para não direcionar o olhar, a pesquisa. Segundo, porque é a externalização de uma vontade que eu sequer sabia existir dentro de mim, pelo menos a ponto de motivar uma dissertação de mestrado. Alguns anos e algumas experiências foram indispensáveis para amadurecer essa ideia.

Reconhecer parte da minha trajetória e construir significados sobre minha realidade profissional faz parte de um auto-exercício enquanto ator da educação e pesquisadora. Empréstimo, então, um pouco da minha história, a fim de esclarecer sobre o surgimento do objeto pesquisado, assim como os atores da pesquisa emprestam suas concepções, vivências e expectativas para que eu possa analisar e compreender suas construções identitárias profissionais.

1.1 Um pouco sobre a constituição da minha identidade profissional

No ano de 1999, ingresso no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia, confesso que não é a escolha mais amadurecida da minha vida, mas também está longe de ser considerada impensada. No dia da matrícula, deparo-me com o primeiro dilema profissional. Uma funcionária muito simpática pergunta: - vai optar pelo currículo novo ou pelo velho? Em minha cabeça as ideias flutuam. Currículo novo é aquele mais “atraente”, defendido acaloradamente pelo diretório acadêmico e pelos professores. - O currículo velho é ultrapassado, limita a atuação do pedagogo! Brada um colega veterano.

Após a LDB¹ 9.395/1996, os currículos dos cursos de pedagogia passam a excluir as habilitações: supervisão, orientação e administração escolar. E agora qual espaço profissional ocupar? Penso que essa é a maior preocupação dos estudantes no momento, pelo menos dos calouros. Diante da questão, todos os calouros optam pelo currículo novo que, além de atualizado, garante nossas chances nos concursos públicos para provimento de vagas no magistério. Para nós, alunos e professores, esse é um grande trunfo.

Resolve-se a questão, mas não se encerram as discussões acerca da finalidade do curso e do futuro incerto: pedagogo generalista ou pedagogo especialista? O primeiro parece ser um ganho, amplia as possibilidades de atuação, mas, durante o curso, sinto-me um pouco perdida, sem saber que rumo tomar. Diante dos pessimistas depoimentos sobre a realidade escolar no período, vou ficando desacreditada da instituição escola e decido jamais ir para uma sala de aula.

Dada a multiplicidade do currículo de pedagogia, tento direcionar minha formação para a área de Recursos humanos (RH). Aproveito a flexibilidade proporcionada pelo grande número de disciplinas optativas constantes na matriz curricular e assim vou tentando me afastar da docência. Mesmo sem pretensões de atuar em escolas, estagio na coordenação pedagógica de uma delas e, também, em uma Organização Não Governamental (ONG). Nessas experiências, posso vivenciar os grandes conflitos dos pedagogos, que se empenham todos os dias para conquistar espaço e respeito diante dos professores. Os conflitos são inúmeros, apesar de tentar desvincular-se da figura do supervisor escolar, que fiscaliza e corrige docentes, o profissional de pedagogia, em meios às rechaças, luta por reconhecimento profissional.

¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Os estágios seguintes acontecem na área de recursos humanos. Durante o período vivenciado em todos eles, a despeito da riqueza das experiências profissionais, busco na formação acadêmica conhecimentos que subsidiem o bom desenvolvimento nessa área profissional, em vão. Sinto-me receosa, uma futura profissional com diferentes possibilidades de ocupação, mas que não consegue encontrar seu espaço de atuação profissional. Sei, também, que esse sentimento não pertence somente a mim, mas a muitos colegas de faculdade.

É possível que a crise de identidade profissional pela qual eu passo, desde o ingresso na faculdade, tenha estimulado meu interesse pela relação entre Educação e Trabalho, a qual me impulsiona elaborar o trabalho monográfico da graduação dentro dessa área de conhecimento. A monografia é o resultado de pesquisa empírica com os estudantes do antigo Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA), investigando-os na condição de estagiários em situação de precariedade de trabalho e atuando na área industrial.

Durante as várias visitas ao campo de pesquisa, o CEFET-BA *campus* Salvador, converso com algumas pedagogas que trabalham no setor técnico-pedagógico da instituição, as quais relatam insatisfação com o papel desempenhado na escola. Percebo, durante suas falas, falta de direcionamento nas atividades cotidianas; queixas nas relações com os professores; falta de autonomia e de reconhecimento profissional. Apesar de não ser o foco da pesquisa realizada, esses depoimentos não são esquecidos.

Após quatro anos e meio, licencio-me em Pedagogia. O resultado é que não consigo emprego na área de RH, área que absorve poucos pedagogos. Então, a Prefeitura da cidade onde moro realiza um concurso público para o magistério e decido pleitear uma vaga. Sou aprovada no concurso, e mesmo sem experiência docente, assumo minha primeira classe.

O choque inicial é grande, principalmente porque a formação em pedagogia não me dá elementos suficientes para lecionar. Poucas são as disciplinas que me instrumentalizam para ministrar as disciplinas básicas: português, matemática, ciências, história e geografia. O caminho é árduo até me aproximar da docência nas turmas de alfabetização e o pavor adquirido durante a formação vai dando espaço à identificação profissional. Tanto no exercício do magistério quanto assumindo cargo em gestão, percebo o deslocamento da coordenação pedagógica dentro da escola. Parece não haver direcionamento das ações, pouca autonomia e pouca visibilidade na profissão. Mais uma vez me deparo com o conflito entre docentes e pedagogos em carreira não docente.

O interesse manifestado anteriormente pela educação técnica profissional, associado às possibilidades de maior projeção na carreira, leva-me a prestar concurso público para provimento de vaga de pedagogo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da

Bahia, em um dos *campi* do interior do estado. Única pedagoga na unidade, vejo-me cheia de expectativas para desempenhar um trabalho pedagógico comprometido, deparo-me, contudo, com a muralha das antigas práticas e discursos da educação técnica profissional, que em nada se parecem com a nova concepção de formação humanística-técnica-científica proposta pelos institutos. Essas considerações podem até ser julgadas prematuras, já que passo poucos meses na instituição, mas é uma questão que merece um exercício de reflexão.

Em seguida, sou redistribuída para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, pertencente à mesma rede, onde me encontro até os dias atuais. Em exercício no *campus* de Nossa Senhora da Glória, encontro na atuação cotidiana problemas semelhantes, que me motivam ainda mais para esta pesquisa. Desde então, passo a compreender a importância de buscar conhecimento mais aprofundado sobre a construção da identidade profissional da pedagoga não docente. Uma ocupação que ainda enfrenta grandes impasses e indefinições no processo formativo e que, associada às transformações ocorridas na concepção e estrutura da rede federal de educação técnica profissional, torna-a um desafio ainda maior.

1.2 Um problema, algumas questões

O interessante em minha trajetória profissional com todas as angústias vividas diante da paradoxal questão: identidades docentes x identidades não docentes de pedagogas, é que só vou despertar para a importância e significância disso após ter ingressado no mestrado. É como se esta fosse a oportunidade encontrada para discutir o que sempre me incomodou na profissão. Sem pretendê-la personalista, parto para a análise da construção identitária profissional realizada pelos outros atores pedagogos não docentes na relação com seus pares, em busca de outros enfoques, em busca de outros olhares.

Acredito que é chegado o momento de investigar como, realmente, os colegas pedagogos constroem suas identidades profissionais e como as reconhecem em meio às relações sociais. Conhecer a realidade desses profissionais que trabalham como técnicos-administrativos, aos quais neste trabalho opto por chamá-los *pedagogos não docentes*, é uma tarefa complexa, mas que pode enriquecer as discussões em torno dos dilemas da profissão, quiçá estimular outras investigações científicas.

Chamo de pedagogos não docentes àqueles profissionais que estão em exercício fora da sala de aula, como é o caso dos sujeitos desta pesquisa. Atribuo o termo, também, por entender

que a formação em pedagogia amplia as possibilidades de atuação, inclusive em ambientes não escolares. Sendo assim, chamar tais profissionais de professores não atende à sua realidade cotidiana, configura-se em negação de outras facetas da profissão. É importante ressaltar, todavia, que não pretendo com isso atribuir valor ou minimizar a docência, mas reconhecer que existem pedagogos que, a despeito da formação, não atuam como professores.

Diante disso, destaco o problema central que antecede a investigação que se apresenta: Como se (re)constroem² as identidades profissionais dos pedagogos não docentes da principal Instituição Federal de formação técnica profissional em nível médio de Sergipe?

1.3 A importância da pesquisa

A discussão acerca da identidade do curso de pedagogia³ já é amplamente discutida no cenário nacional. Desde sua concepção inicial de formar técnicos para a administração da educação, passando pela quase extinção entre as décadas de 1960/ 1970 e se definindo nas habilitações: Magistério para disciplinas pedagógicas de 2º grau; Orientação Educacional, Supervisão e Administração Escolar do mesmo período, até novamente entrar em crise existencial na década de 1980. O curso de Pedagogia sempre alvo de discussões, apesar das lutas dos educadores pela legitimação de sua importância no cenário educacional nacional, quase se esvai mais uma vez na década de 1990.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996 representa um importante avanço na legislação educacional brasileira, contudo, a partir da proposta do curso normal superior inicia mais uma vez a disputa por identidade e por espaço profissional juntamente ao curso de Pedagogia. Desde então, a graduação torna-se ainda mais instável, para que pedagogia e para que pedagogos quando se propõe outro curso que pode formar profissionais equivalentes? A graduação em pedagogia parece perder o sentido. Ademais, os educadores passam a questionar sobre a qualidade da formação de educadores nesses novos cursos; a organização curricular passa a ser o principal motivo das preocupações.

² Utilizo a expressão (re)constroem fazendo menção ao termo (re)construção que baseia-se na teoria *dubariana* sobre construção e reconstrução identitária a partir da socialização no ambiente profissional. Saliento que todas as vezes que utilizar somente a palavra “construção” a concepção *dubariana* a fundamentará.

³ Aproprio-me do conceito de pedagogia de Libâneo (2001, p.6) que diz, é o campo de conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação- do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais.”

A educação básica que amarga índices reveladores de sua precária qualidade, com o retorno dos cursos normais, encontra-se ainda mais ameaçada por uma formação docente duvidosa. Pois, a lei não prevê qual a estrutura curricular desses novos cursos e muito menos quem fiscaliza as novas instituições ofertantes, que não precisam ser universidades. Diante desse cenário, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), na década de 1990, passa a coordenar as discussões e as direciona para a construção de uma base nacional comum para a formação de educadores.

É verdade que o problema da formação de professores para a educação básica é alarmante, mas também é verdade que em prol de um motivo nobre se nega outro não menos importante. A pedagogia é alijada nesse processo. Enquanto as lutas que marcam toda a história do curso parece perder o foco, ao invés de se legitimar a identidade da pedagogia e dos pedagogos, reduzem-na à docência. Mas como ficam os pedagogos que não vão atuar em sala de aula? Todos os pedagogos são realmente professores? Para que existe o curso de pedagogia se a formação entre professores e pedagogos não se diferencia?

O projeto de superação dos distanciamentos provocados pelas antigas habilitações específicas com a docência; a divisão entre bacharéis e licenciados dentro da pedagogia, em tese se encerra. A dúvida que persiste é se essa distinção histórica entre teoria e prática na educação restringe-se a uma única graduação. Diante disso, chamo à reflexão as concepções dos intelectuais da educação e do senso comum acerca da identidade profissional dos pedagogos.

Sendo as identidades constituídas nos sistemas simbólicos se faz importante conhecê-los. Analisar os discursos oficiais e cotidianos sobre a pedagogia e os pedagogos faz parte de uma investigação que deseja conhecer os aspectos da realidade objetiva e subjetiva envolvidos na dinâmica identitária. As incertezas na formação acadêmica podem contribuir para uma fragilização dessas identidades profissionais, mas também podem trazer elementos importantes para legitimar outros movimentos que contribuam com a transição para uma outra pedagogia. Afinal, “no admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam.” (BAUMAN, 2005, p. 33). Desta forma, urge uma pedagogia não mais dura, mas líquida, consonante com os princípios pós-modernos.

As identidades são ao mesmo tempo individuais e coletivas, dependem da construção de cada um, mas não ocorre sem a participação do outro. Diante de tal complexidade e precariedade conceitual, as identidades são investigadas por diferentes abordagens, mas este trabalho centra suas análises na abordagem sociológica. Aproprio-me mais especificamente da

perspectiva de Dubar (2005) diante do atual contexto de crises identitárias, dando relevância ao trabalho como aspecto central da vida pessoal e às identificações profissionais como destaque na vida social pós-moderna.

A pós-modernidade e seu paradigma societário dá o tom para as mudanças nas relações sociais e serve como pano de fundo para as crises identitárias, onde os vínculos com as instituições de outrora vão cedendo espaço para a predominância da individualização de características negativas. A essa mudança paradigmática Dubar (2011) atribui a expressão que dá a base do título a esta pesquisa: “Quem somos eu?” Sinalizando a superação do paradigma comunitário.

Um outro aspecto se constitui indispensável para o desenvolvimento desta pesquisa: a consideração dos processos históricos nas transformações do espaço laboral onde atuam as pedagogas não docentes. Para além dos contextos simbólicos, é preciso reconhecer as influências da globalização e da multiculturalidade nas instituições, gerando transformações desde os ideais filosóficos aos estruturais e político-administrativos. Destarte, os Institutos Federais estabelecidos pela Lei 11.892/2008 passam por uma severa reestruturação, que, apesar de romper com o pensamento tecnicista nas propostas pedagógicas, é resultado de imposição governamental e pouco diálogo institucional.

Os Institutos Federais de políticas de gestão centralizadoras e verticalizadas desenvolvem novas concepções e diretrizes para a educação técnica profissional como proposta de rompimento com a dualidade histórica entre teoria e prática. Contudo, não supera no cotidiano a prevalência do pensamento técnico voltado para a formação de mão de obra. Este é o espaço conturbado onde se desenvolvem identidades sociais e profissionais.

A proposta de estudar uma categoria profissional que enfrenta tantas incertezas na formação e no exercício profissional dentro de um contexto contemporâneo de crise favorece a abertura de espaço não somente para compreender suas identidades profissionais, mas contribuir para a formação de educadores que atuam na educação básica. Além do que, analisar as relações intersubjetivas em um ambiente institucional educacional é proporcionar reflexões sobre a dinâmica escolar e seus resultados.

A opção pelo tema investigado considera a rara produção de trabalhos acadêmicos sobre a identidade profissional de pedagogos em exercício não docente que atuam na educação técnica profissional. A relevância do estudo também aponta para discussões sobre formação e desempenho de educadores na educação pública do país, sobretudo na educação profissional. Essa é outra consideração importante, pois o título do cargo técnico-administrativo institucional

assumido pelos pedagogos no IFS pode estar sublimando seu papel de educador, reduzindo-lhe o sentido profissional.

Após levantamento sobre o panorama do campo de pesquisa, identifiquei que as profissionais de pedagogia entrevistadas são todas mulheres, por isso, opto pela adoção do termo pedagogas em muitos momentos do trabalho.

Quanto ao recorte temporal, detenho-me no período pós-LDB 9.394/1996, visto que é um marco importante para a educação brasileira, sobretudo para a educação técnica profissional. Além do que, as discussões que servem de fundamento para a referida lei, bem como as discussões que ocorrem após sua promulgação, são essenciais para que se estabeleçam as novas diretrizes para o curso de pedagogia, a Resolução CNE/CP N°1/2006.

Apesar de circunscrever um recorte para melhor delimitação da pesquisa, quando se faz necessário situar as discussões, não me furto de fazer breves recuos ao período histórico estabelecido. Afinal, estou tratando também, sobre uma Instituição que, apesar de ter sido transformada em Instituto Federal no ano de 2008, tem mais de cem anos de tradição. Além do que, a presença de pedagogos no quadro funcional antecede ao período de reestruturação institucional. Desta forma, pretendo abordar os possíveis impactos dessa transformação política, administrativa e filosófica institucional sobre as identidades profissionais das pedagogas.

Para desenvolver a presente pesquisa, estabeleço como objetivo geral analisar o processo de (re)construção das identidades profissionais das pedagogas não docentes no IFS *campus* Aracaju, o qual se desdobrará em três objetivos específicos a fim de alcançar o propósito desta pesquisa, são estes: discutir a (re)construção das identidades profissionais das pedagogas não docentes na relação com os sistemas simbólicos sobre a formação e a atuação em Pedagogia; identificar as transformações no perfil profissional e nos papéis desempenhados pelas pedagogas não docentes do IFS/Aracaju diante da inter-relação das realidades objetiva e subjetiva; identificar a (re)construção identitária das pedagogas não docentes diante da formação acadêmica; trajetória profissional e emprego atual, associado às percepções das próprias pedagogas e dos outros atores institucionais quanto a este processo.

1.4 Rotas e traçados: por entre perspectivas

A construção do marco teórico segue a abordagem sociológica sem desmerecer, contudo, outras perspectivas como, por exemplo, a filosófica. Apoio-me em alguns conceitos

norteadores, dentre eles: Identidade em Hall (2006), como um conceito bastante complexo e que vem sendo amplamente estudado nas teorias sociais. O autor faz uma análise e estabelece três concepções distintas de identidade do sujeito: do iluminismo, sociológico e pós-moderno. Após análise sobre as transformações históricas, Hall vai construir sua teoria sobre a identidade no mundo pós-moderno.

O sujeito descentrado, hibridizado e de identidade provisória encontra no processo de globalização as transformações de tempo e espaço que levam à descontinuidade, fragmentação, rupturas e deslocamentos. Não se pode mais falar em identidade, mas em pluralização de identidades, analisada por muitos teóricos como crise de identidade, que na verdade tipifica para Hall (2006) a desconstrução da ideia de homem unificado moderno. Para o autor, a globalização mexe com a questão das identidades nacionais como representações fundamentadas pelo discurso, elas começam a ser desestabilizadas pela infiltração cultural.

Outros conceitos basilares deste trabalho encontram-se na produção do sociólogo Dubar (2005), que trabalha com a concepção do tornar-se ator, onde discute a socialização como um processo de construção e reconstrução de identidades que não são resultados de forças coercitivas externas e estão ligadas, sobretudo, à esfera de atividade profissional. A preferência pela adoção do conceito de ator social está relacionada com a questão da explicação, onde inclui a possibilidade de cada um definir a si próprio e definir o outro. “As identidades de ator estão assim vinculadas a formas de identificação pessoal, socialmente identificável. (DUBAR, 2005, p. XIX). Para o autor, o ator social parte de duas identificações para se definir, são elas: as atribuições a partir do olhar do “outro” em determinado contexto e as identificações subjetivas (interpretações de história pessoal que são socialmente construídas).

Na etapa empírica, utilizo a pesquisa qualitativa em uma proposta microssociológica, cuja intenção é compreender como os próprios atores na utilização de seus métodos constroem e declaram sua ordem social precária, bem como se expressam sobre como se percebem dentro dela. Essa perspectiva se afasta do caráter universalista e categorizante da compreensão do mundo social, indicando o caráter transitório, local e temporal das análises dessa pesquisa, sem, contudo, desconsiderar os aspectos macrossociológicos. Essa importância dada ao ator na vivência do fenômeno lhe permite tecer suas próprias impressões e conceitos acerca de suas experiências, afastando o indivíduo do determinismo e das forças coercitivas externas, atribuindo-lhe o potencial de interação e modificação da ordem social.

A pesquisa de campo acontece no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, no *campus* Aracaju. Os atores participantes da pesquisa compreendem: pedagogas, alunos, professores, técnicos administrativos e gestores. O recorte realizado atende aos

estudantes e profissionais que estão vinculados ao ensino técnico profissional de nível médio ofertado na forma integrada. O capítulo que corresponde à metodologia traz maiores detalhes do campo de pesquisa e dos atores participantes.

Para investigação da problemática, adoto alguns procedimentos metodológicos que são desenvolvidos em três momentos, o primeiro momento corresponde aos capítulos teóricos que trazem fundamentação científica para a pesquisa; o segundo, à pesquisa empírica e o terceiro e último momento aos entrelaçamentos entre campo teórico e empírico para, por fim, traçar algumas considerações.

A proposta compreende a pesquisa bibliográfica e documental. A primeira constrói uma fundamentação teórica consistente de acordo com as produções relevantes para a temática em questão. Já na pesquisa documental, analiso as bases legais que fundamentam o exercício não docente da pedagoga na instituição, associadas à evolução da rede federal, assim como faço a revisão de literatura a partir de artigos, dissertações e teses nas plataformas Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Na pesquisa de campo, utilizo questionários para traçar o perfil de todas as categorias de entrevistados e, também, entrevistas semiestruturadas com os diferentes atores que compõem a realidade institucional (Professores, gestores e técnicos ligados ao setor de ensino). A técnica da entrevista semiestruturada é orientada por pontos de interesse do investigador, mas não engessa a fala do entrevistado, deixando-o discorrer sobre determinado assunto, podendo trazer, com isso, elementos significativos para a investigação.

1.5 Um diálogo com o campo científico

Entendendo que toda pesquisa nasce da análise de fenômenos que, se ainda não foram teorizados, comungam de alguma ideia, pensamento ou conceito de algum outro autor, reputo o conhecimento como resultado de tantos outros conhecimentos anteriores. A ciência sendo o resultado da multiplicidade de pesquisas e sistematizações que nunca se esgotam, quando compartilhada, tem maiores chances de êxito em suas descobertas. Pautada nesse pensamento, realizo um levantamento sobre as produções acadêmicas que tem como objeto de estudo a identidade das pedagogas não docentes.

No recorte temporal escolhido, pós-LDB 9.395/1996, também pondero o ano em que se estabelecem as novas diretrizes curriculares para o curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia, CNE/CP N° 1/2006, momento de nova definição de perfil profissional do pedagogo. Outro elemento que considero relevante para a escolha do marco temporal é a promulgação da Lei 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, reestruturando os institutos federais.

Diante do recorte estabelecido, delimito o levantamento do estado da arte considerando as publicações de artigos, dissertações e teses nacionais entre 2000 e 2014 encontradas na plataforma SCIELO, CAPES e BDTD das principais universidades do país. Tendo sido utilizadas as seguintes palavras de busca combinadas entre si e separadamente: identidade, identidade profissional, representação, instituto federal, pedagogos, pedagogia. As duplicidades de publicações encontradas nas distintas bases são consideradas apenas uma vez. É válido salientar que os trabalhos registrados são selecionados após leituras de seus respectivos resumos e palavras-chave, os demais são descartados por não apresentar a identidade do pedagogo não docente como foco principal.

No resultado do levantamento inicial, encontro na BDTD, a partir de busca pré-definida por diferentes palavras: identidade, identidade profissional, representação, instituto federal, pedagogos, pedagogia, centenas de trabalhos que abordam a temática. Posteriormente, acesso a plataforma CAPES e, diante de nova busca por trabalhos sobre a identidade profissional, encontro os mesmos trabalhos acessados na BDTD. Após seleção das produções que realmente poderiam ter relação com a proposta desta pesquisa, seleciono quarenta e quatro produções que trabalham com a temática identidade do pedagogo ou que se aproximam dela, sendo trinta e cinco dissertações e nove teses. Essa etapa de levantamento ocorre entre os meses de janeiro e maio de 2014.

Posteriormente a esta seleção, realizo leituras dos resumos e faço nova triagem. Dentre os trabalhos encontrados, vinte e sete deles, a grande maioria, investiga sobre o pedagogo docente, como não é objeto deste estudo, descarto a utilização destes. Enquanto os dezoito restantes (quinze dissertações e três teses) que analisam o pedagogo não docente ou o recém-formado em pedagogia, são divididos em três categorias de análise: **Identidade e formação**, com oito trabalhos (sete dissertações e uma tese), investigando sobre a identidade do graduando ou egresso do curso de pedagogia; **Identidade e exercício**, onde cinco pesquisas (quatro dissertações e uma tese) analisam a identidade do pedagogo em exercício não docente; **Exercício não docente** tem cinco trabalhos (quatro dissertações e uma tese), os quais, apesar de não propor um estudo sobre identidades, tratam da atuação não docente.

Na categoria **Identidade e formação**, dentre os nove trabalhos que propõem uma investigação sobre identidade do pedagogo não docente, apenas cinco deles: Campos (2009); Souza, S. (2009); Aires (2009); Silveira (2005); Gonçalves, L. (2010) investigam com foco na identidade profissional, sendo que Souza, S. (2009) adota a concepção psicossocial para analisar aspectos subjetivos na escolha profissional; Severo (2012) e Aquino (2011) investigam a partir da teoria das representações sociais, o primeiro em busca da dimensão simbólica que motiva as ações e sentidos para a opção da profissão, e o segundo para caracterizar experiências e saberes no exercício da profissão.

Já a categoria **Identidade e exercício profissional**, das quatro dissertações selecionadas, três delas Horta (2007); Oliveira, K. (2011) e Pio (2012) pesquisam sobre a identidade profissional como foco central, a única que não o faz nesse recorte é Fiorin (2012), que investiga a relação do trabalho do pedagogo com a precarização do trabalho. Enquanto que, a tese de Silva, G. (2009), estuda a identidade na relação com a diferença, tendo como fio teórico a filosofia de Deleuze e Guattari.

Aqui destaco o trabalho de Pio (2012), a única dissertação dentro do levantamento realizado que aborda a identidade profissional do agente técnico em assuntos educacionais, que exerce o papel de pedagogo/orientador educacional no Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP) em uma instituição de educação técnica profissional. Este último trabalho é o que mais se aproxima desta proposta de pesquisa, mas vale ressaltar que o campo de investigação adotado pela autora é a linha da História da Educação. Seu estudo investiga as identidades profissionais promovidas pelo ambiente institucional com foco na disputa de poder entre duas categorias distintas: técnicos-administrativos e docentes.

A categoria **Atividade não docente** traz objetos de pesquisa diversificados, Maciel (2010) tem como foco analisar a pedagogia do trabalho na educação profissional em busca da identificação dos sentidos e significados da educação profissional assumidos pelos sujeitos pedagogos; Almeida (2008) estabelece seu foco de pesquisa sobre o pedagogo especialista, sob o olhar histórico das políticas educacionais de formação e transformações do sistema produtivo; Barreira (2006) estuda a transformação do pedagogo-supervisor em coordenador pedagógico; Assis (2007) investiga o papel e a identidade do curso no Brasil; Corrêa (2013) tem nas relações legais e prática profissional do pedagogo, o cerne de sua pesquisa.

Apesar de encontrar poucos trabalhos que contemplem a temática específica, registro os resultados de teses e dissertações que têm como objeto de pesquisa a identidade do pedagogo em formação e dos trabalhos que abordam a identidade dos pedagogos recém-formados, por compreender a formação acadêmica como integrante da constituição identitária do ator. A partir

dessa seleção, juntamente com os outros trabalhos que investigam a identidade do pedagogo em exercício não docente e com outras pesquisas que, ainda que não tenham abordado questões identitárias, abordam aspectos dessa atuação, elaboro uma matriz e em seguida realizo leitura e análise dos trabalhos.

Destaco nesse levantamento a forte imbricação que a maioria dos trabalhos trazem da identidade profissional do pedagogo com a formação acadêmica, tendo o currículo como categoria de análise, são eles: Oliveira, K. (2011); Campos (2009); Souza, S. (2009); Silveira (2005); Gonçalves, L. (2012) e Fiorin (2012). Ainda entre os trabalhos que não têm como foco a identidade profissional, destaco outros que também abordam de forma interligada e, por vezes, determinante a importância do currículo na construção da identidade ou da carreira do pedagogo, são eles: Severo (2012); Aquino (2011); Almeida (2008); Assis (2007). Aqui resalto os trabalhos de Aires (2009) e Silva, G. (2009) que também fazem essa análise, a primeira trazendo a formação acadêmica como possível gênese identitária, mas não determinante, e a segunda negando qualquer imbricação entre as duas. Ambos os trabalhos trazem a importância de também se considerar a experiência profissional para a constituição identitária do pedagogo.

Alguns trabalhos, porém, trazem a formação profissional como aspecto principal na constituição da identidade profissional ou social, assim como, da construção da carreira do pedagogo, entre eles: Oliveira, K. (2011); Souza, S. (2009); Pio (2012); Barreiras (2006) e Corrêa (2013).

Trago essa discussão sobre a problemática da imbricação da formação acadêmica com as identidades profissionais, analisando-as pelo prisma das construções identitárias de Dubar⁴ (2005). Para o autor, as identificações profissionais do indivíduo ocupam lugar privilegiado na vida social, por isso defende a centralidade do trabalho tendo em vista o atual contexto de crise econômica e social. Parece-me, portanto, tanto quanto arriscado sugerir análises de identidades profissionais focadas ou limitadas pelo olhar da formação acadêmica, mesmo sabendo de sua importância no processo de socialização do indivíduo.

É interessante observar que entre as oito produções acadêmicas selecionadas, cujo foco se estabelece na identidade profissional, cinco delas trazem em seu corpo teórico, mais precisamente na introdução, um memorial sobre os dilemas enfrentados desde a formação acadêmica à prática profissional, tendo sido eles em docência ou em cargos não docentes, são elas: Campos (2009); Aires (2009); Silveira (2005); Horta (2007); e Pio (2012). Esse fato parece

⁴ Observo que um terço dos trabalhos acadêmicos (Teses e dissertações) aqui analisados utilizaram-se da obra de Dubar- *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais* (2005)

coadunar com a ideia de Berger e Luckmann (1974) sobre a consciência determinada pelo cotidiano e seus interesses pragmáticos, pelo mundo do trabalho, por exemplo.

Essa vida cotidiana se apresenta como a realidade até que surjam os problemas que a desestabilizem. Diante destes, há a opção de enquadrá-los como não problemáticos e reintegrá-los à vida cotidiana, e há, também, a opção de compreendê-los como problemas a serem conhecidos. Uma vez que se tornem não-problemáticos serão incorporados à rotina diária. Talvez seja esse o interesse dos pesquisadores, enfrentar seus dilemas identitários profissionais a fim de torná-los não problemáticos.

Chama atenção a quantidade de trabalhos que tratam da profissão do pedagogo não docente, abordando os conflitos permanentes nas relações de trabalho. As distintas categorias profissionais dentro da escola parecem lutar por suas respectivas autonomias, presumidamente na busca de tentar se livrar do provável controle exercido pelo outro. Os seis trabalhos que partilham esse pensamento, Horta (2007); Maciel (2010); Oliveira, H. (2011); Barreira (2006); Pio (2012); Almeida (2008) o fazem por diferentes perspectivas.

Dentre esses seis trabalhos, três analisam pelo viés das relações entre saber e poder, marcando a presença forte da hierarquia institucional e da disputa de poderes. Sendo que, apenas a dissertação de Horta (2007) se ampara na teoria *foucaultiana* para compreender como se produzem as identidades nas estruturas hierárquicas das escolas, além de analisar o porquê de alguns saberes serem desqualificados nas relações de poder institucionais. Quanto às outras duas dissertações, uma delas, (Pio, 2012), fundamenta-se na ideia de Dubar sobre *estratégias identitárias*, uma busca subjetiva de minimizar as distâncias entre as identidades “para si” e as identidades “para o outro”. Enquanto Oliveira, K. (2011) parte do princípio das práticas profissionais cotidianas, apoiando-se em Sacristán para afirmar que os dilemas são advindos da urgência do cotidiano escolar e o coordenador pedagógico seria uma espécie de gestor desses conflitos.

Já as outras três produções acadêmicas- Maciel (2010); Barreira (2006); Almeida (2008) que, igualmente trazem a questão do conflito de interesses dentro da escola, partem da abordagem marxista sobre as transformações do sistema produtivo, trazendo a divisão do trabalho como princípio para a divisão em educação.

Outro aspecto que considero relevante trazer para discussão é a abordagem sobre a fragilidade na formação dos profissionais de pedagogia nos trabalhos de: Campos (2009); Severo (2012); Silveira (2005); Aquino (2011); Silva, G. (2009); Gonçalves, L. (2012); Fiorin (2012); Assis (2007). Todos estes demonstraram que a fragilidade na formação do pedagogo ancora-se nas dúvidas epistemológicas, sejam elas de conhecimento insuficiente ou

insatisfatório, ou mesmo sobre a indefinida natureza do curso, se campo de conhecimento ou prática educativa. Sendo que duas dissertações Campos (2009) e Gonçalves, L. (2012), ainda apontam a prática utilitarista e pragmática do capitalismo associado ao neoliberalismo como influenciadores da política dicotômica do curso e, conseqüentemente, da formação e atuação profissional.

Quanto à metodologia, observo que há grande predominância de pesquisas qualitativas, somente a dissertação de Oliveira, K. (2011) adota a pesquisa quantitativa-qualitativa. Já em relação ao método de pesquisa, prevalece o dialético, tendo sido adotado em um terço das pesquisas elencadas na matriz: Assis (2007); Almeida (2008); Maciel (2010); Fiorin (2012); Gonçalves, L. (2012); Oliveira, K. (2011). Nos demais trabalhos, três realizam estudo de caso, são eles: Souza (2009); Pio (2012) e Barreira (2006), enquanto os outros distribuem-se entre análise do discurso e das representações: Severo (2012) e Aquino (2011); histórico: Campos (2009); etnografia: Silveira (2005); investigativo: Silva, G. (2009); analítico: Aquino (2011); Horta (2007); pesquisa-formação: Maciel (2010).

Dentre as técnicas de coleta adotadas nos trabalhos mencionados na matriz do estado da arte, a entrevista semiestruturada é utilizada em dez dos dezoito trabalhos. O que reforça a ideia da importância para um estudo de natureza qualitativa. Para Ludke e André (2013), a entrevista permite um caráter de interação que minimiza a distância entre pesquisador e pesquisado, provocando uma atmosfera de influência recíproca entre ambos, culminando na fluidez das informações, principalmente nas entrevistas não totalmente estruturadas.

Quanto ao levantamento dos artigos científicos nas bases CAPES e SCIELO, encontro vinte e nove trabalhos, dentre os quais vinte e três abordam sobre a identidade profissional do pedagogo docente. Dos quatro trabalhos selecionados, o artigo de Trevisan e Lameira (2003) traz a importância de ressignificar a pedagogia para a realidade empresarial, visto que as mudanças influenciadas pela pós-modernidade, pós-fordismo e globalização alteram as relações de trabalho e a perspectiva de formação do trabalhador.

Para os autores, os pedagogos perdem espaço profissional nas instituições escolares por conta das mudanças na política educacional, visto que a gestão democrática passa a atribuir aos docentes os papéis de planejamento, gestão, coordenação, etc., antes assumidos essencialmente por pedagogos não docentes. Assim como, perdem a hegemonia na docência da educação básica, pois os cursos normais superiores passam a formar novos professores para atuação nesse nível de ensino. Eles trazem a pedagogia empresarial como um caminho possível de atuação pedagógica e de resistência ao controle escolar, considerando que o mercado necessita de um

profissional que compreenda sobre o processo formativo continuado e que possa atuar no desenvolvimento de novas competências.

O artigo de Cazales (2008) aponta os resultados de uma investigação sobre a construção identitária profissional dos egressos do curso de pedagogia, nas décadas de 1950, 1970 e 1990 em duas universidades do México. Ao entrevistar doze pedagogos, o autor chega à conclusão de que, na década de 1950, os ingressantes dos cursos de pedagogia têm a docência como única perspectiva de atuação. Na década de 1970 os alunos entram no curso com interesses diversos e entendem a atuação como possibilidade de intervenção social, inclusive em espaços não formais de educação. Já na década de 1990, essa convicção para a formação docente retorna. Somente no decorrer do curso percebem as possibilidades de atuar na gestão, formação de outros profissionais, etc.

A identidade profissional do pedagogo não pode ser vista monoliticamente. Assim como qualquer outro profissional, os pedagogos têm suas identidades profissionais construídas de forma relacional, histórica e híbrida, portanto, fragmentadas, ambíguas e provisórias. Nesse sentido, Cazales (2008) afirma ser reducionista a ideia da pedagogia restrita à formação docente, considerando seu caráter interdisciplinar que lhe permite amplitude de atuação. O autor traz a importância da representação simbólica institucional para a construção das identidades profissionais dos pedagogos e conclui com a distinção de dois tipos de profissionais: o pedagogo escolar e o pedagogo social, este, para além dos espaços escolares, mantém maior aproximação com as comunidades, outras instituições e grupos sociais.

Os outros dois artigos tratam da polêmica que gira em torno da identidade do curso de Pedagogia, principalmente, no período que antecede a elaboração das novas diretrizes de 2006. Para Scheibe e Aguiar (1999), muitas propostas contrárias à ideia da docência como base comum para a formação de educadores são mais reativas que propositivas. As autoras defendem a docência como base comum para o curso de Pedagogia por entender essa como uma propositura que supera a antiga dicotomia na formação de especialistas e professores e por afirmar uma identidade profissional da educação. Além de ter se tornado uma garantia aos formandos em pedagogia da fatia do mercado de trabalho docente, que encontrava na formação de professores nos cursos normais uma concorrência ampla.

Já o artigo de Libâneo e Pimenta (1999) afirma que a proposta das novas diretrizes para o curso não é substancial, visto que Pedagogia e docência se relacionam, mas têm naturezas distintas. Eles também compreendem que o discurso, sobretudo da década de 1980, sobre a fragmentação do ensino atribuída a formação de especialistas descaracteriza os pedagogos, porquanto a escola precisa desses profissionais para seu processo de democratização.

Ainda, segundo os autores, a formação dos pedagogos técnicos ou não docentes contribui para a estrutura organizacional do sistema nacional de formação de profissionais de educação. Para tanto, o curso de pedagogia precisa de uma especificidade epistemológica como ciência da prática educacional, assim como a formação de professores necessita de local específico. Outras críticas levantadas sobre a questão de formar pedagogos-docentes é a de empobrecimento das disciplinas, aligeiramento da formação e inchaço do currículo, o que pode acarretar em problemas para a qualidade da educação.

Os resultados do levantamento do estado da arte revelam a pouca produção de estudos acadêmicos sobre a identidade profissional de pedagogos não docentes, principalmente aqueles que estão atuando na educação profissional, hoje em franca ascensão nacional. Também não são encontradas dentro do recorte desta pesquisa, nenhuma outra produção em nível de mestrado e doutorado que aborde a organização pedagógica do Instituto Federal de Sergipe. Tais resultados contribuem para o fortalecimento desta proposta de pesquisa, que intenciona colaborar com as discussões acerca da educação pública e a formação dos profissionais de educação brasileiros.

1.6 Organizando as ideias

A estrutura do trabalho segue sistematizada da seguinte forma: O primeiro capítulo introdutório, no qual traço um panorama geral sobre o trabalho desenvolvido; explico a motivação da pesquisa, bem como sua justificativa; aponto as perguntas norteadoras e o problema de pesquisa; e também, defino os objetivos e a caracterização do corpo teórico e procedimentos metodológicos.

No segundo capítulo, apresento os principais conceitos que embasam o corpo teórico da pesquisa, são eles: identidade(s); profissão (profissionalidade/ profissionalização) socialização e socialização profissional; realidade e identidade profissional, a fim de ampliar a discussão sobre o processo de construção identitária das pedagogas não docentes do IFS na relação com as concepções dos sistemas simbólicos sobre o curso de Pedagogia.

No terceiro capítulo, trago elementos teóricos que discutem a educação técnica profissional no Brasil, sua contextualização histórica e suas transformações, abordando as modificações filosóficas e político-administrativas no Instituto Federal de Sergipe e as

consequentes transformações no perfil profissional e nos papéis desempenhados pelas Pedagogas do IFS/Aracaju.

No quarto capítulo, apresento o percurso metodológico da pesquisa. Neste são detalhados a metodologia adotada; técnicas e instrumentos escolhidos; caracterização do campo e atores da pesquisa, bem como toda a descrição de como é realizada a pesquisa, seus percalços e êxitos.

Já no quinto capítulo, relaciono as discussões tecidas no âmbito teórico com a pesquisa empírica. Analiso os dados obtidos na pesquisa de campo, considerando a compreensão dos diferentes atores, a fim de promover análises sobre o processo de construção identitária das pedagogas não docentes. E no último capítulo, trago os resultados das análises realizadas com suas descobertas, construções, desconstruções e reconstruções acerca do objeto investigado.

2 A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DAS PEDAGOGAS NÃO DOCENTES

*“Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou.
Quanto quis, quanto não quis tudo isso me forma.”
(Fernando Pessoa, 1944)*

Uma proposta de escrita que pretende abordar o processo de construção de identidades profissionais de pedagogas não docentes, que exercem suas funções no âmbito da educação técnica profissional, encontra um desafio na fundamentação teórica, diante da escassez de material específico sobre o tema. No processo de busca, encontro obras que tratam sobre pedagogos em exercício docente ou em coordenação, supervisão ou mesmo administração escolar. São, portanto, estas obras que compõem a escrita sobre a identidade profissional em questão.

Quando trato de pedagogas não docentes na educação técnica profissional, refiro-me às pedagogas concursadas para ocupar especificamente o cargo de pedagogo/área. Profissionais que se deparam com múltiplas atribuições no espaço de atuação, mas que ao mesmo tempo possuem demandas específicas a esta modalidade de ensino.

Sendo assim, proponho neste capítulo discutir a (re)construção das identidades profissionais das pedagogas não docentes na relação com os sistemas simbólicos sobre a formação e a atuação em Pedagogia.

Para falar de processos identitários, é necessário levar em consideração a compreensão do próprio ator investigado sobre si mesmo, bem como os olhares dos outros atores que participam dessa construção. Aqui, chamo de “olhar” a percepção que se constrói acerca do “eu” e do “outro” a partir dos discursos, posicionamentos e/ou comportamentos que se consubstanciam nas identidades individuais e coletivas.

Para a fenomenologia, o princípio da existência dos fenômenos está fundamentado na exterioridade da consciência, é um movimento de fora (percepção) pra dentro (interiorização). Gallo (2012, p.3) faz um contraponto desta com a filosofia cartesiana: “Assim, na filosofia sartriana, o outro tem um destaque imensamente maior que na filosofia cartesiana, uma vez que é apenas através do outro que uma consciência – um eu – pode vir a ser.” Dessa forma, o autor confronta o cartesianismo que prevalece durante muito tempo como pensamento

hegemônico acerca da natureza do conhecimento, trazendo uma outra perspectiva, menos rígida, menos determinista.

É nesse aspecto que trato as diferentes percepções acerca das pedagogas não docentes. Todavia, essas mesmas percepções não devem ser trabalhadas isoladamente ou mesmo examinadas de fora como um objeto dado, pronto, mas sim entrelaçadas. A ideia de olhar/percepção como a noção que se tem do outro, segundo Sartre (2003, p.333), não pode ser vista de forma solitária, mas a partir da relação entre quem olha e quem é visto.

Porque perceber é olhar, e captar um olhar não é apreender um objeto-olhar no mundo (a menos que esse olhar não esteja dirigido a nós), mas tomar consciência de ser visto [...] O olhar que os *olhos* manifestam, não importa sua natureza, é pura remissão a mim mesmo.

Soma-se a isto, a adoção do conceito de ator social, tal como enunciado na obra de Coulon (1995a), segundo o qual, o indivíduo interage com o meio, com os outros atores e tem consciência de suas ações, ou seja, é capaz de refletir e interpretar suas próprias realizações práticas, realizações estas que vão construir a realidade dos fatos sociais. O trecho do poema de Fernando Pessoa, citado em epígrafe, revela um pouco dessa dinâmica do ator.

Essa compreensão considera a realidade como um produto dos atores e não mera manifestação para além de si. Assim sendo, retira do ator social o estigma de *idiota cultural*⁵, aquele que vive em conformidade com a sociedade de forma a perpetuar sua estrutura já determinada, como se suas ações em nada interferissem na vida cotidiana. Esse pensamento último coaduna com o pensamento da sociologia clássica *durkheimiana*, para o qual a realidade objetiva dos fatos sociais são estruturas fixas determinantes.

Para discutir a construção das identidades profissionais em questão, é importante compreender alguns conceitos sobre os quais se fundamentam a proposta deste trabalho. Assim, busco delimitar o campo de estudo de onde estou partindo, bem como esclarecer a utilização de expressões teóricas que subsidiam tão amplo e complexo tema. Nesse capítulo, portanto, pretendo explorar ainda que de maneira sucinta, alguns conceitos relevantes quando se discute identidade profissional, são eles: identidade(s); profissão (profissionalidade/profissionalização) socialização e socialização profissional; realidade e identidade profissional.

Partindo do princípio de que não existe uma identidade única ou sólida, pretendo estabelecer uma relação dessa concepção de “identidades” com as mudanças no panorama

⁵ Conceito elaborado por Garfinkel que contrapõe a tendência sociológica clássica sobre a relação do ator com seu meio. Para o autor, o ator social tem consciência de suas ações, não é um mero reprodutor da cultura.

político, econômico e cultural, sobretudo a partir da globalização, apresentando uma explanação mais ampla do termo identidade, propostos por Hall (2006), Bauman (2005) e Silva, T. (2014). Em seguida, abordando a relação entre realidade, socialização, profissão e identidade profissional, com Berger e Luckman (1974); Dubar (2005) e Gonçalves, C. (2007). Por fim, proponho uma discussão acerca de uma suposta “pedagogia líquida” na construção dos sistemas simbólicos acerca das identidades profissionais dos pedagogos não docentes. Para tanto, utilizo essencialmente, Libâneo (2010); Pimenta (2006); Silva, T. (2014); Figueiredo (2013); Bauman (2005).

2.1 Identidade: entre conceitos e significações

Para falar sobre identidade profissional é preciso esclarecer que, independente da abordagem adotada, seja psicológica, filosófica, antropológica ou sociológica, é consenso entre os teóricos contemporâneos, a consideração sobre a complexidade e precariedade do conceito identidade. A abordagem aqui adotada privilegia a sociológica, sem desmerecer outras perspectivas ou tornar anacrônicas as análises propostas. Escolhi tal abordagem por compreender a importância da socialização no processo de construção das identidades e, também, por optar pela concepção do trabalho como elemento essencial da formação humana.

Nesta seção, pretendo demonstrar como o conceito de identidade na pós-modernidade está diretamente associado às identidades culturais e sociais. Inicio essa discussão, portanto, tratando da importância do conceito pelo viés culturalista e social. Logo após trago a relação da identidade cultural com a construção dos sistemas simbólicos realizados pelos atores sociais, buscando fazer conexão entre globalização e crise do Estado diante das transformações nas identidades sociais. E por fim, proponho uma breve análise sobre as identidades em transição pelo princípio da *différence*,⁶ apontando a performatividade. Destaco que, por conta da multiplicidade do conceito, vou preferir em muitos momentos utilizar a palavra “identidades” no plural.

Dada a ambiguidade na definição do conceito de identidade, é que Hall (2014) o analisa segundo a perspectiva desconstrutiva. Para o autor, a concepção do termo possui um sinal de

⁶ Différance- conceito estabelecido por Derrida que sintetiza o signo como caracterizado pelo diferimento ou adiamento (da presença) e pela diferença (relativamente a outros signos). (SILVA, T. 2014, p.80)

rasura, quer dizer, sua forma original não atende mais à realidade presente, no entanto, não existem outros conceitos que possam substituí-lo. Segundo ele, as novas formas sob as quais se apresenta a identidade são de bastante relevância para os estudos sobre a temática, pois elas parecem minar com o universalismo moderno.

Esse posicionamento leva ao entendimento de que, apesar do homem pós-moderno manifestar necessidades de possuir uma definição sobre identidade, contemplando uma espécie de desejo de segurança, ele vive no conflito das transitoriedades identitárias. Então, ao que parece, a alternativa até o momento se assenta na discussão de novas identidades na contraposição com o conceito estabelecido na modernidade.

A identidade é um desses conceitos que operam “sob rasura”, no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem sequer ser pensadas. (Ibid. p.104)

A compreensão de Hall (2006) sobre a evolução conceitual da identidade ajuda-nos a entender melhor o papel da modernidade na transformação do termo. A princípio, ele aponta uma imbricação entre identidades sociais e culturais, sugerindo fazer-se desnecessário abordá-las separadamente.

O autor discute a relação social e cultural a partir das distinções entre as identidades: sujeito do iluminismo; sujeito sociológico (interacionista) e do sujeito pós-moderno. Dessa forma, ampara-se em uma análise sobre a modernidade tardia caracterizada pelas transformações contínuas no tempo e espaço. A primeira identidade a que se refere baseia-se na ideia de indivíduo como o sujeito da razão; a segunda, na complexidade moderna desestabilizadora da racionalidade cartesiana e contraposta à subjetividade e interação entre o “eu” e a sociedade. Enquanto a última, a identidade do sujeito pós-moderno, traz consigo mudanças estruturais e institucionais, favorecendo a fragmentação das identidades, caracterizando o descentramento e o deslocamento do sujeito.

Hall (2006) concebe o sujeito humano como uma figura discursiva e o deslocamento do sujeito moderno como uma espécie de rompimento nos discursos sobre o cartesianismo. Esse descentramento do sujeito cartesiano é analisado a partir de cinco avanços que marcam o que chama de modernidade tardia: o pensamento marxista; a teoria freudiana do inconsciente; o trabalho do linguista estrutural Ferdinand Saussure; a genealogia do sujeito moderno de Michel Foucault e o feminismo como crítica teórica e movimento social.

Esses avanços, como denomina o autor, são fundamentais na mudança de concepção identitária dos sujeitos do iluminismo, sociológico e sobretudo pós-moderno, pois revela o rompimento com a ideia de universalidade moderna e o enfraquecimento da racionalidade científica como verdade absoluta e inquestionável.

Outro aspecto importante na teoria do autor é a questão da identidade nacional, uma produtora de sentidos nos sistemas simbólicos sociais, que através do discurso – cultura nacional – influencia e organiza nossas ações e até a concepção que temos de nós mesmos. A cultura nacional é a responsável por criar uma espécie de camuflagem quando escamoteia as diferenças e as disputas sociais internas em prol da ideia de unidade, de identidade. Mas, segundo o autor, ela não anula as possibilidades híbridas e de resistências proporcionadas, especialmente, pela globalização.

As mudanças favorecidas pelo processo de globalização engendram a crise das instituições, que constroem a sociedade moderna, afetando a ideia de identidade sólida e estável, denotando que o Estado de outrora (moderno) prioriza a unidade e coesão através da identidade nacional. O fracasso de ambos, estado e identidade nacional, no entanto, interfere na ideia de pertencimento do indivíduo, favorecendo identidades fluidas e fragmentadas. “A ideia de identidade nasceu da crise de pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o ‘deve’ e o ‘é’ [...]”. (BAUMAN, 2005, p.26).

A perspectiva da fragmentação identitária na pós-modernidade; globalização e a crise estrutural do Estado e instituições são premissas presentes tanto na teoria de Hall quanto na de Bauman. Para este último, a globalização, denominada por ele de modernidade líquida, é um fenômeno “[...] que afetou as estruturas estatais, as condições de trabalho, as relações entre os Estados, a subjetividade coletiva, a produção cultural, a vida cotidiana e as relações entre o eu e o outro.” (Id. 2005, p.11)

A globalização como um componente do panorama macrossociológico não pode ser esquecida, quando se estuda identidades, ainda que se compreenda que a análise da construção da identidade profissional parta de sua realidade local e singular. É nesse contexto identitário globalizado e pós-moderno que os aspectos culturais denotam rompimento com a linearidade cartesiana moderna, trazendo uma nova concepção social e profissional.

Associam-se a isso, as transformações políticas e econômicas representadas pelo capitalismo de cunho neoliberal e Estado mínimo. Sob estas influências, também, encontram-se as transformações tecnológicas microinformáticas e multimidiáticas na relação com novos estilos de vida, outros modos de consumo e relações com o mundo do trabalho. É nesse cenário que se situam as mudanças na concepção de formação do curso de pedagogia e dos Institutos

Federais somados à volatilidade dos sistemas simbólicos, edificando-se, assim, a construção da identidade profissional das pedagogas do IFS/Aracaju.

No inseguro ambiente do mundo do trabalho pós-moderno, as empresas não mais definem a posição social do trabalhador, como era característico na modernidade. Nos dias atuais, as empresas consubstanciam-se em espaços, nos quais o trabalhador não deposita confiança, dado seu caráter flexível e inconstante. As instituições empregadoras, inclusive, passam a atribuir ao próprio trabalhador a responsabilidade de conseguir se estabelecer no emprego e aperfeiçoar-se a si próprio.

Há poucos motivos para se esperar que a lealdade de uma pessoa ao grupo ou organização seja retribuída. É insensato (irracional) oferecer tal lealdade a crédito quando é improvável que ela seja recompensada. (Ibid, 2005, p.36)

Segundo Bauman (2005), a fluidez dessas construções sociais, especialmente no âmbito institucional, gera sensação de perda de segurança nas afiliações sociais tradicionais (família, classe social, estado etc.). Enquanto a associação à aparente liberdade pós-moderna produz no indivíduo a necessidade de busca por novas identidades.

Nesse processo, a identificação⁷ com outros grupos se torna uma busca irrefreável. Vale ressaltar, todavia, que os grupos junto aos quais se busca identificação, hoje, são aqueles cujas características conformam-se à sociedade pós-moderna, transitória, frágil e fugaz. Isso faz com que os processos de individualização adquiram um aspecto negativo, refletindo em posicionamentos pessoais que se sobrepõem à coletividade.

No entanto, esse posicionamento do autor não indica que somente sejam vislumbrados aspectos negativos na liquidez pós-moderna. Para ele, a sociedade como conjunto de individualidades aponta para a emancipação, para a liberdade do indivíduo, assim como indica caminhos para tolerância e solidariedade humana quando reconhece que o mundo não é uniforme, mas uma reunião de diferenças.

Ao se referir à pós-modernidade, Bauman (1999b, p.288) deixa claro que não está aludindo a um momento estanque, com data marcada na história. Ao contrário, ele parte do princípio da concepção do mundo em fluxo contínuo, ou seja, considera que a modernidade não foi substituída pela pós-modernidade, mas também faz parte dela. “A pós-modernidade é a modernidade que atinge a maioria.”

⁷ Identificação- processo de articulação sustentado por recursos materiais e simbólicos condicionada e alojada na contingência. Pode ser sempre sustentada e abandonada. (HALL, 2006 apud SILVA, T. 2014, p. 106)

Uma das contribuições do sociólogo polonês sobre a pós-modernidade está em considerá-la um período que desestabiliza a modernidade e sua tentativa de ordenamento do mundo sob ditames da razão. Para ele, a modernidade cria a dicotomia entre ordem e caos, fazendo com que a ambivalência⁸ seja temida como prenúncio do fim da civilização, assim como as diferenças sejam marginalizadas em prol de padrões universais. Assim, utilizando o princípio da identidade nacional, a modernidade tenta sufocar o que sempre esteve presente na humanidade, a ambivalência e a contingência. “O estado nacional destina-se primordialmente a lidar com o problema dos estranhos, não dos inimigos.” (Ibid. p.73)

Quando o autor critica a pós-modernidade, afirmando que ela não traz grandes ganhos em relação às lutas sociais, pois os interesses particulares parecem se sobrepor aos coletivos, faz-me recordar do livro *Ensaio sobre a cegueira* (1996) do escritor José Saramago, adaptado, posteriormente, para o cinema. A obra conta a história de uma epidemia de cegueira que recai sobre a sociedade, ocorrida não por ausência de luz e sim pelo excesso dela. Em meio ao ofuscante brilho e claridade, as pessoas digladiam-se pela sobrevivência individual.

Essa parece uma ilustração coerente para a modernidade líquida. Diante dos grandes avanços do conhecimento, ciência e tecnologia, bem como da aparente diversidade de opções de pertencimento grupal, a humanidade apresenta outra cegueira. Não a cegueira medieval sob os ditames da igreja ou da monarquia, mas a contemporânea, sob a égide democrática, capitalista, urbana e globalizada.

A cegueira trazida por Saramago leva alguns personagens ao confinamento, colocando-os em quarentena para que não contaminem outras pessoas. O confinamento gera medos, tanto por parte dos confinados quanto dos não confinados. No pânico geral estabelecido, homens e mulheres lutam pela própria sobrevivência, inicialmente de forma individualizada, posteriormente por uma liderança imposta a força. Até que uma personagem desperta da cegueira e busca a organização coletiva das ações. “[...] organizar-se já é começar a ter olhos”. (SARAMAGO, 1996, p.282)

A história, apesar de fictícia, evidencia que a humanidade vive em constante conflito, lutando por tudo; lutando por nada; lutando contra o outro; lutando por si, pelo pertencimento, pela sobrevivência. Além de deixar claro, também, a condição social do homem, sem a qual a

⁸ Ambivalência- “possibilidade de conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria, é uma desordem específica da linguagem, uma falha da função nomeadora (segregadora) que a linguagem deve desempenhar.” (BAUMAN, 1999b, p.9)

humanidade retrocede a sua animalidade instintiva. “A animalidade do homem transforma-se em socialização, mas não é abolida”. (BERGER; LUCKMAN, 1974, P.236)

A ideia de que a humanidade sempre vive em luta contra a exclusão e que hoje, na presença do multiculturalismo⁹ e da globalização, a construção das identidades passa por experimentações infundáveis, indicam na obra de Bauman (2005, p.82-83) que a solução não está na defesa de identidades globais ou locais, antes perpassa pela justiça social sem adoção de identidades fechadas. Longe de apontar definições para a questão, o autor compreende e afirma: “A identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluta a ser devorado.”

Esse contexto de crise de identidades ou de identidades em transição não descarta novas articulações entre o global e o local. Assim como não nega tentativas de resistência e buscas por identidades puras e/ou sólidas, ao contrário, favorece o despertar de novas identificações. Essa compreensão, como destrinchamento do conceito de identidade cultural na modernidade tardia, designa o processo de globalização como responsável pela hibridização de culturas globais; deslocamento de novas culturas nacionais e surgimento de outras culturas locais. “Em certa medida, o que está sendo discutido é a tensão entre o “global” e o “local” na transformação das identidades.” (BAUMAN, 2005, p.76).

Essas circunstâncias apontam para crises, senão conflitos na constituição de si. No aspecto profissional, o cada vez menor sentimento de pertencimento institucional vem fragilizando as relações sociais. Enquanto a falta de expectativas futuras naquele ambiente de atuação, tem-no feito local transitório, de passagem. Ao que parece, esse cenário não se diferencia da realidade das pedagogas não docentes no Instituto Federal de Sergipe, que vivem conflitos de pertencimento na Instituição e parecem resistir às imposições identitárias hegemônicas do espaço laboral.

A concepção de identidades em transição, que rompe com o individualismo cartesiano e se associa à complexidade das sociedades modernas, corroboram com o descentramento do sujeito traçado por Hall (2006) e Bauman (2005). Essa compreensão aproxima os autores da filosofia da diferença, teoria fundamental na abordagem de Silva, T. (2014), que afirma serem as identidades construídas na ou por meio da *différence* desestabilizando-se sempre por aquilo que não conseguem contemplar.

⁹ Multiculturalismo- conjunto de fenômenos históricos e culturais que se relacionam entre si e que compõem a complexidade da sociedade contemporânea. Diferentes culturas no mesmo espaço/tempo coexistindo entre si, fomentando a disseminação de culturas globais e novas culturas locais, responsável pela transitoriedade, fluidez e liquidez pós-moderna.

Hall (2006) e Bauman (2005) sugerem em seus escritos uma crise de identidades pós-moderna, que questiona a ideia do sujeito unificado concebido no iluminismo. Para isso, discutem a questão do hibridismo cultural e as novas possibilidades identitárias, apesar de salientarem que os indivíduos ainda sentem necessidade de unidade, uma espécie de sensação de inteireza de si. Para ambos os autores, as buscas por uma integralização humana parecem cada vez mais complexas diante da globalização, ao mesmo tempo em que as incertezas produzem perturbação e desconforto para todos.

Ao contrário da ciência e da ideologia política, a liberdade não promete certeza nem garantia de nada. Causa portanto um bocado de dor de cabeça. Na prática, significa uma constante exposição à ambivalência, isto é, uma situação sem qualquer opção segura, sem qualquer conhecimento irrefletido de “como continuar”. (BAUMAN, 1999b, p.259)

Rejeitando a concepção de identidade fixa, a teoria de Silva, T. (2014) aposta também no hibridismo para compreender a construção das identidades como algo precário e indefinido, que apesar de preservar características de determinadas identidades, jamais as reproduz. Pois, percebe que tanto a identidade quanto a diferença estão amparadas nos sistemas linguísticos e culturais, portanto, social.

Dessa forma, a identidade não pode ser vista como um elemento da natureza, não é essencialista, mas relacional; ela é simbólica. (HALL 2006; SILVA, T. 2014; BAUMAN 2005; BERGER; LUCKMAN, 1974) Sua vinculação com as condições sociais e materiais implica uma constituição marcada por símbolos, pela diferença. Logo, a identidade e a diferença não existem uma sem a outra, são inseparáveis e estão diretamente ligadas às relações de poder.

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição- discursiva e linguística- está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas, elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. (SILVA, Ibid. p. 81)

A identidade, assim como a diferença, são construções sociais que só existem pelo sistema de significações acessíveis pela linguagem. A importância de trazer à tona a distinção entre ambas é necessária para compreender que toda identidade trabalha com o princípio da *différence*, ou seja, quando se diz que algo é o que é, descarta-se o que não se é, além de se atribuir ao conceito do que quer que seja, uma presença-ausência. Isto é, o signo fica tão fortalecido que parece se confundir com a própria coisa. Por exemplo, se digo: ela é pedagoga

não docente no Instituto Federal, associadas a esta frase estão as ideias de que ela não trabalha com o ensino fundamental, não ministra aulas, mas ainda assim é idealizada como uma professora de crianças.

É evidente que a significação é relativa, depende de determinada realidade e contexto, não existe significação absoluta. Para Bauman (1999b, p. 66), “[Os] problemas hermenêuticos (que surgem quando o significado não é irrefletidamente evidente, quando tomamos consciência de que palavras e significados não são a mesma coisa, de que existe um problema de significado) são vividos como irritantes.”

A identidade pela *différence* destaca a ideia de classificação, de distinção entre uma coisa e outra. Para “ser” é preciso ao mesmo tempo excluir e agregar características, possibilidades e até mesmo o “outro”, aquele que não se enquadra no grupo convencional. Faço uma aproximação aqui com o princípio de pertencimento, defendido por Bauman (2005), no qual a disputa entre o “eu” e o “outro”; entre o “é” e o “deve ser” se contrapõe ao medo que os homens contemporâneos têm da exclusão. A construção das identidades, destarte, promove uma hierarquização e hegemonia de alguma determinada identidade. A esse processo, Silva (2014, p.83) atribui o conceito de normalização.

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger-arbitrariamente- uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas.

Esse aspecto da identidade pela *différence* é observado na dinâmica institucional do IFS/Aracaju, quando as evidências das disputas de poder, especialmente, entre professores e pedagogas não docentes surgem em ambos os discursos, indicando uma construção de identidade fortemente marcada pela resistência e temor à exclusão. A hegemonia da categoria docente é evidenciada na fala dos atores, configurando a normalização de que fala Silva, T. (2014).

A superação da fixação de determinada identidade pela normalização pode ser atribuída ao conceito de performatividade (SILVA, T. 2014), o qual desloca o sentido descritivo identitário para a concepção do tornar-se, dando ideia de movimento e transformação. Associados a isto, temos a compressão espaço-tempo favorecidos pela globalização, que promove relações híbridas entre diferentes grupos de hierarquias distintas. Movendo-se nas fronteiras dos territórios simbólicos, as identidades fluidas questionam a imposição das identidades sólidas. (HALL, 2006; SILVA, T. 2014)

Diante da discussão sobre identidade(s) promovida nesta seção, a partir de distintos pontos de vista, ainda que complementares, saliento que adoto o conceito de identidade elaborado pelo sociólogo Dubar (2005) como conceito principal de análise deste trabalho. Apropriando-me dessa perspectiva para enfrentar as discussões sobre identidade, valho-me da premissa da impossibilidade de distinção entre identidade individual e coletiva presente na definição do autor:

A identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições. (Id., 2005, p. 136)

Essa definição me parece mais apropriada e completa para alicerçar as discussões da temática em questão, pois propõe a identidade como um conceito construído a partir da imbricação entre individualidade e coletividade. Segundo a qual, a constituição das identidades se dá nas relações sociais estabelecidas, correspondendo a realidade de determinado local, período e aspectos culturais próprios, mas que ao mesmo tempo não se pretende definitivo.

A perspectiva *dubariana* considera a identidade como resultado dos processos socializadores, dentro da interdependência das relações objetivas e subjetivas. Ou seja, é necessário analisar aspectos da coletividade, das instituições e do panorama macrossocial como um todo quando se propõe analisar a construção das identidades dos atores.

Para melhor situar a concepção e o processo de construção da identidade profissional, fundamentais para esse objeto de pesquisa, faço a seguir uma breve abordagem sobre a constituição da realidade e sobre os principais aspectos do desenvolvimento da socialização.

2.2 Socialização, realidade, profissão e identidade profissional

Para analisar o processo de construção de identidades profissionais, também se faz necessário compreender um pouco mais sobre a constituição das identidades sociais, ligadas e dependentes dos processos socializadores, por conseguinte, formadores de realidade. Esse tópico realiza tais discussões amparado, fundamentalmente, nas teorias desenvolvidas por (BERGER; LUCKMAN, 1974; DUBAR 2005; GONÇALVES, C. 2007).

A sociologia do conhecimento compreende a realidade como uma construção social e o conhecimento como constatação de que os fenômenos são reais e estão fundamentados na vida cotidiana. Nessa perspectiva, os autores Berger e Luckman (1974) se apropriam do anti-idealismo nietzschiano e do conceito de Marx sobre a consciência e o pensamento determinados pelo social e fundados na atividade humana para afirmar que o pensamento humano é um instrumento de luta por sobrevivência e poder.

Destaco, nesses autores, a valorização do conhecimento do senso comum como objeto da consciência intencional humana. Para eles, os conhecimentos que dirigem a realidade cotidiana são de fundamental importância para a análise sociológica. Esta concepção coaduna com a proposta do presente estudo, na valorização do senso comum para compreensão das identidades profissionais dos atores pesquisados.

Analisar o conhecimento cotidiano para compreender-se e compreender sua própria realidade, ainda que seja impossível depreendê-la totalmente, é uma tarefa que não se restringe ao pesquisador. O ator faz esse exercício motivado por sua consciência e seu caráter intencional, cuja natureza é resultado de experiências e significados, ou seja, de construções simbólicas. “A consciência é sempre intencional; sempre ‘tende para’ ou é dirigida para objetos.” (Ibid., p.37)

Mas o que é realidade e como ela se desenvolve na concepção de Berger e Luckman? Os autores consideram a realidade como uma construção intersubjetiva e partilhada, que contém esquemas tipificadores produzidos pela interação, responsáveis por organizar a estrutura social. Essa realidade, todavia, só é possível através da objetivação da subjetivação humana, ou seja, a significação expressa pela linguagem nos permite acesso à subjetividade do outro, bem como, à realidade. Por isso, para a sociologia do conhecimento, a realidade, a interação e a linguagem são elementos fundamentais de análises.

É sabido que o homem somente se torna homem em sociedade e que esse mesmo homem também é o grande responsável pela construção da realidade social. Assim sendo, temos a sociedade apresentada como **realidade objetiva- institucionalização e legitimação** e **realidade subjetiva- interiorização e identificação**. (Ibid., p.37). A primeira, parte do princípio de que toda ação repetida se transforma em hábito, que, por conseguinte alimenta os esquemas tipificadores, ou seja, as ações se institucionalizam, tornam-se recíprocas e habituais entre os atores. A *institucionalização* é uma forma de controle social com seus padrões e desvios. Sua incorporação pelo ator ocorre pela identificação do mesmo com a objetividade da ação e pela incorporação dos papéis. Já a *legitimação* é um sentido simbólico originado pela objetivação institucional, explicando-a e justificando-a.

Na realidade subjetiva, temos o mundo objetivo reintroduzido na consciência humana. Essa realidade se inicia a partir da relação com o “outro”, com a *identificação*, e prossegue com a *interiorização* de atitudes e papéis.

Já o sociólogo Dubar (2005) desenvolve sua teoria sobre socialização sob influência das correntes desenvolvidas nos anos 1980, a saber, a retomada da sociologia compreensiva de Max Weber, que influencia a fenomenologia de Schultz, assim como, da teoria de George Simmel que, por sua vez, influencia o interacionismo de Mead. O autor supera algumas abordagens clássicas, entre elas: a abordagem construtivista e concepção de socialização, apresentada como um conceito amplo, que supera o desenvolvimento da criança segundo a psicologia genética; aprendizado da cultura, segundo o funcionalismo, e até mesmo, a incorporação do *habitus*, segundo o estruturalismo.

A socialização como tarefa de favorecer ao indivíduo “tornar-se ator”, para o autor, ocorre através das identificações pessoais socialmente identificáveis. “Esses processos de socialização produzem identidades de atores que não se reduzem nem a *habitus* de classe, nem a esquemas culturais.” (Ibid., p. XVIII). Substituindo a utilização da palavra identidade pela expressão *formas identitárias*, após a primeira edição da obra “*A Socialização*”, Dubar (2005) traça a seguinte definição: elucidação das formas de identificações oficiais e subjetivas que compreende a socialização relacional (identidade para o outro) e a socialização biográfica (identidade para si), historicamente determinadas e ligadas a contextos com suas realidades simbólicas específicas.

Assim, fica evidente que a socialização é o processo responsável pela construção de identidades e que estas se apresentam como peças centrais da realidade objetiva e subjetiva. Ao resgatar em Silva, T. (2014) o conceito de performatividade, percebo a conciliação com a ideia do “tornar-se” homem das ciências sociais e do tornar-se ator na socialização proposta por Dubar. Ambos partem do princípio de que o indivíduo não nasce um ser social, mas sociável, que se transforma continuamente. Da mesma forma, a identidade não paralisa, mas se desenvolve de acordo com a realidade vivida. Um processo que ao mesmo tempo é biográfico e relacional, ou seja, está em completa dependência do ator e do estabelecimento de relações com o outro e com as instituições.

As relações sociais consolidam a socialização, desenvolvida em duas etapas, a primária com a interiorização do universo simbólico e cultural que ocorre na infância, sem que haja escolhas do próprio indivíduo, pois a criança só conhece a realidade onde está imersa. Esta socialização se desenvolve na família, na escola e com os “outros” socializadores. Já a secundária está ligada às instituições e ocorre a partir da identificação com suas funções,

normas, papéis e saberes específicos. O trabalho, por exemplo, tem papel fundamental nesse tipo de socialização. (BERGER; LUCKMAN, 1974; DUBAR, 2005)

A socialização secundária, sobretudo a socialização profissional¹⁰, ganha relevância neste trabalho por conta da escolha do objeto de pesquisa, o processo de (re)construção das identidades profissionais das pedagogas não docentes em seu ambiente de trabalho. Sendo a socialização, também, um processo de identificação com os papéis específicos, chamo atenção para o fato do IFS/Aracaju não ter nenhum documento oficial que registre as atribuições das referidas profissionais. Essa circunstância parece tornar o processo de identificação institucional mais complexo e a construção das identidades dessas profissionais ainda mais fragilizada. Isso não quer dizer que as pedagogas só saibam desenvolver suas atividades mediante a definição oficial de seu papel pela escola, mas que a existência de um documento dessa natureza contribui para ratificar a legitimação da profissão na instituição.

Saliento a ideia de que a socialização, a partir das identidades, responde como agente de interferência nas transformações sociais, visto que a socialização secundária pode transformar a interiorização do mundo vivido na infância, contestando as relações sociais já estabelecidas.

Quando a socialização secundária transforma as identidades resultantes da socialização primária, as relações entre “mundos gerais” e “mundos especializados” se tornam instáveis e podem evoluir ou para uma crise duradoura ou para uma conversão do mundo social em torno do “mundo especializado” construído na socialização secundária. (DUBAR, 2005, p. 128)

A chamada crise de identidade contemporânea é resultado dessas transformações sociais. As novas identidades volatilizadas, fomentadas pelas mudanças políticas e econômicas, sobretudo nas relações de trabalho, manifestadas pela: globalização; hibridismo cultural e novos processos de identificações, vêm desestabilizando as relações sociais da modernidade. Um exemplo disso é a redução do papel das instituições tradicionais na constituição identitária do ator. (BAUMAN 2005; HALL 2006; SILVA, T. 2014; DUBAR 2005). Nessa perspectiva é que Dubar (2005) afirma que o contexto social de crise embasou a centralidade do trabalho na vida pessoal e nas identificações profissionais da vida social.

Essa importância dada pelo autor à centralidade do trabalho na análise da socialização e das identidades está alicerçada na concepção *hegeliana* de trabalho como essência humana e

¹⁰ A socialização profissional é uma iniciação a cultura profissional e conversão a uma nova identidade. Hughes apud Dubar, 2005, p. 187) Essa concepção vincula o universo do trabalho ao mecanismo de socialização.

na teoria *habermasiana*, que defende a existência de dois modos principais de ação na sociedade moderna: a ação instrumental- trabalho/técnica e a ação comunicativa ou relacional- interação.

Ao trabalho está ligado o conceito de profissão¹¹, definido como “[...] organização suscetível de padronizar a formação, de definir o saber legítimo e de controlar a oferta de trabalho por meio do monopólio da referida definição (LEGAULT 1988 apud DUBAR, 2005, p.201). Ou seja, a profissão é o resultado da busca dos grupos sociais por reconhecimento, legitimação e regulação de saberes, fazeres e atuação.

A esse processo de busca pela profissão se atribui o termo “profissionalização”, regulando em torno de determinada categoria profissional aspectos de mercado e oportunidades, cujas exigências circulam pela “profissionalidade”, uma espécie de qualificação que, segundo a perspectiva *weberiana*, resulta da articulação entre formação, emprego e reconhecimento. Dentro dessa mesma perspectiva, a profissionalização é vista como parte do processo da modernização que transforma a socialização comunitária (ofício/ herdado) para a socialização societária (profissão/ racional; competência, especialização).

Ampliando essa abordagem, Dubar (2005) se baseia em Robert Castels, Max Weber e Norbert Elias para abordar a crise de vínculo social, onde o tipo dominante “comunitário” transforma-se em um tipo dominante “societário”. O primeiro se refere a uma concepção mais unificadora, na qual o pertencimento a determinado grupo ou grupos é privilegiado, enquanto o segundo se refere a uma perspectiva mais fragmentada, mobilizada pelas relações de interesse dos atores.

Não se trata da passagem do coletivo ao individual (“não há ‘eu’ sem ‘nós’”) nem do triunfo do indivíduo sobre o coletivo (não há identidade sem alteridade”), mas sim da passagem, nas crises específicas, de formas sociais de tipo dominante comunitário (Nós>eu) para formas sociais de tipo dominante societário (Eu>nós). Pode-se esquematizar esse tipo de individualização como uma longa marcha histórica pontuada por crises (mas também por retrocessos e acelerações) passando pela dupla questão dos pertencimentos coletivos e dos reconhecimentos individuais. Se quisermos resumi-la, é preciso pensar uma expressão paradoxal: “Quem somos eu?” (Id., 2005, p. 178-179)

A crise do vínculo social apontada é deveras influenciada pelas profundas transformações ocorridas nas relações com o trabalho: desemprego; precarização; exigência por

¹¹ Dubar (2005) explica o termo “profissão” remetendo-se à idade média, mais especificamente nas corporações de ofícios. O conceito é oriundo da profissão de fé realizado nos rituais de admissão das corporações. Naquele período profissão e ofício estavam intrinsicamente ligados. Até que, o surgimento das universidades, dissociaram as artes liberais das artes mecânicas, ou seja, trabalho intelectual e trabalho braçal; ofício e profissão.

maior autonomia, iniciativa e qualificação do trabalhador pautada no modelo de competências, tudo isso traz muitas incertezas profissionais. Essas incertezas interferem no processo de identificação de si com o “outro”, com as instituições e com o mundo do trabalho. Quer dizer, os processos anteriores de afiliação grupal no trabalho cedem espaço para processos de individualização negativos, interferindo na ideia de pertencimento coletivo. Nesse contexto é que Dubar considera a privação do trabalho como produtor de sofrimento íntimo; feridas identitárias e desorganização social.

As transformações enfrentadas no mundo trabalho apresentadas pela diminuição de ofertas de emprego podem não ser uma característica muito proeminente da área de educação no país, mas sua perda de prestígio social tem se tornado cada vez mais visível. Evidência disso é a diminuição do interesse dos jovens brasileiros para ingressar nos cursos de pedagogia e demais licenciaturas¹². Não se pode desconsiderar, portanto, a precarização que constantemente afeta os profissionais brasileiros da educação, tipificada pelos baixos salários; condições precárias de trabalho e desvalorização profissional.

Essa educação negligenciada tem deflagrado muitos embates entre instituições e educadores, resultado disso são as constantes paralisações e greves. Vale ressaltar, inclusive, que o período em que inicio as entrevistas com os atores desta pesquisa coincide com mais um período de greve no Instituto.

Diante dessa realidade de relações conflitantes no trabalho, desvalorização profissional e concepções negativas da profissão, os jovens têm perdido o interesse pela Pedagogia. Ao mesmo tempo, aqueles que fazem opção por esta formação, enfrentam diariamente os desafios de superar alguns estigmas antigos, aspecto que emerge durante as entrevistas com os profissionais do IFS-Aracaju.

Para melhor compreender essa relação entre crise de vínculo social; precarização; concepções negativas da profissão e sua influência na formação identitária do ator, é preciso entender a construção identitária concebida em seus dois aspectos: biográficos e relacionais. Nesse sentido, temos a identidade para si (real) e a identidade para o outro (virtual).

É importante tornar visível, não obstante, que tudo ocorre em uma espécie de negociação identitária, ou seja, não existe passividade do ator, pois este pode contrapor-se às possíveis imposições. Para Dubar (2005), as identidades sociais “reais”, portanto, são reconstruídas a

¹² Uma pesquisa realizada em 2010 pelas fundações Carlos Chagas e Victor Civita mostrou que dos 1.500 alunos ouvidos, apenas 2% dos jovens no terceiro ano do ensino médio pretendiam cursar Pedagogia ou alguma licenciatura. Informação disponível em: www.uems.br/portal/noticia.php?idnot=6190-

partir das **identidades herdadas** (geração antecessora- socialização primária ou secundária); das **identidades virtuais** (a partir do outro) e das **identidades possíveis** (profissão/emprego-socialização secundária), respeitando as influências do tempo e do espaço corrente. Conciliando com essa compreensão acerca da identidade social trago o conceito de identidade profissional adotado neste trabalho:

A identidade profissional é uma identidade social particular (entre outras identidades sociais da pessoa), particularidade que decorre do lugar das profissões e do trabalho no conjunto social e, mais especificamente, do lugar de uma certa profissão e de um certo trabalho na estrutura de identidade pessoal e no estilo de vida do ator. (LOPES 2001 apud ANJOS 2007, p.42)

Como as identidades profissionais se formam por meio do universo simbólico nos processos de socialização e através da linguagem, elas estão cada vez mais indefinidas. “Já não se trata apenas de ‘escolha da profissão’ ou de obtenção de diplomas, mas de construção pessoal de uma estratégia identitária que mobilize a imagem de si, a avaliação de suas capacidades e a realização de seus desejos.” (DUBAR, Ibid., p. 150)

Diante da instabilidade das identidades profissionais trago o pensamento de Gonçalves, C. (2007) quando trata sobre modelo profissional e profissionalismo na Europa. O autor se refere à tendência de surgimento e fortalecimento de novas configurações profissionais, a partir de conflitos interprofissionais que passam a agregar em si elementos interdependentes. Elementos esses ligados à natureza e processos do trabalho; nível técnico e científico do conhecimento; maior mobilização para a inovação científica e das tecnologias da informação e comunicação no trabalho. Para o autor, passam a existir novas formas de controle e regulação das profissões na sua inserção social e execução de suas tarefas, assim como, emergem novas demandas por autonomia. Tudo isso ligado à precarização do trabalho dentro do sistema capitalista de cunho neoliberal, globalizado.

Talvez resida aí o cerne da profissão pedagoga não docente do IFS, do surgimento e consolidação de uma nova profissão que ainda não está regulamentada, mas que disputa espaço de atuação e atrita com os parâmetros estabelecidos. Esse vínculo estreitado entre universo do trabalho, socialização e identidades profissionais é descrito por Dubar (2005, p. 187):

[...] o mundo vivido do trabalho não podia ser reduzido a uma simples transação econômica (a utilização da força de trabalho em troca de um salário); ele mobiliza a personalidade individual e a identidade social do sujeito, cristaliza suas esperanças e sua imagem de Si, engaja sua definição e reconhecimentos sociais.

A perspectiva *dubariana* destaca a socialização profissional e, por conseguinte, as constituições identitárias profissionais como elementos fundamentais na análise do trabalho e de suas relações. Ao mesmo tempo em que a construção dessas identidades sociais e profissionais adquirem no trabalho, na formação e no emprego, importância e legitimidade, essas mesmas identidades dependem, principalmente, das relações entre os pares e do poder aí circundante.

Isso não significa dizer que as identidades sociais ou profissionais estejam limitadas aos espaços profissionais, mas que a despeito da importância destes existe um universo de relações objetivas que ocorrem em diferentes instituições e que também contribuem para a formação de identidades. Antes, é válido salientar que o processo de construção identitária é relacional e, portanto, não acontece na ausência de conflitos ou resistências, visto que todo ser humano procura reconhecimento e valorização.

Quando se trata de reconhecimento e valorização pessoal ou profissional, logo surge a questão das relações de poder instituídas entre os pares e das tensões vivenciadas nos espaços institucionais que legitimam saberes e fazeres. “Os sistemas simbólicos fornecem novas formas de se dar sentido à experiência das divisões e desigualdades sociais e aos meios pelos quais alguns grupos são excluídos e estigmatizados. As identidades são contestadas.” (WOODWARD, 2014, p.20). Nesse mesmo sentido, Dubar (2005) afirma que a relação entre indivíduos e instituições circula em torno do reconhecimento ou do não-reconhecimento das competências, dos saberes e das imagens de si. Para o autor, as identidades são reivindicadas.

Considerando as identidades profissionais como resultado de embates pessoais e coletivos realizo no capítulo cinco algumas análises sobre as identidades profissionais das pedagogas não docentes no IFS/Aracaju, partindo da compreensão dos próprios atores envolvidos nos processos de identificação e interiorização da realidade subjetiva e dos processos de institucionalização e legitimação da realidade objetiva.

Sem querer minimizar outros saberes, experiências e vivências intervenientes no processo identitário profissional, sigo, nessa seção, abordando as identidades profissionais na relação com as concepções de alguns teóricos da área de educação sobre a formação em Pedagogia e a atuação profissional dos pedagogos.

2.3 Identidades profissionais fluidas: pedagogia líquida?

As identidades profissionais são construídas pelos sistemas simbólicos e suas significações através do universo instável da linguagem, logo temos identidades profissionais fluidas, que estão contribuindo para a desconstrução de antigos paradigmas acerca da profissão e do emprego. Ou seja, na pós-modernidade temos profissões híbridas, onde os papéis desempenhados são múltiplos. O que antes era executado por um grupo de trabalhadores, é possível que hoje seja realizado por um único.

Quem nunca presenciou em algum supermercado, um operador de caixa que além de registrar os preços, pesa os produtos na balança e empacota as mercadorias sozinho? Alguns atribuem essa característica ao trabalhador multifacetado exigido pelo capitalismo neoliberal, eu vou preferir classificar como uma propensão da identidade profissional fluida pós-moderna, não que uma coisa anule a outra. Destaco que o cerne da questão não está na necessidade do conhecimento de todas as etapas de desenvolvimento do trabalho, mas sim na execução, de forma que haja sobrecarga de atividades para uns e desemprego para outros.

Diante disso questiono, por qual sistema simbólico e cultural o estudante de pedagogia brasileiro é formado? Quais os discursos que predominam sobre o curso e a profissão “pedagogo”? Não sei se consigo responder a tais questões, quem sabe, talvez, consiga promover algumas reflexões sobre a temática. Longe de caminhar para uma análise determinista, vou considerar nesta seção a influência de concepções sobre pedagogia e pedagogos de alguns teóricos da educação, para no último capítulo contrapor à concepção do senso comum dos próprios atores envolvidos na constituição identitária.

Início as discussões desta seção com uma breve análise sobre o processo de transformação da natureza do curso ao longo dos anos. Essa é uma tentativa de apontar as concepções predominantes sobre a formação em Pedagogia, estabelecendo relações com esse universo simbólico.

[...] a pedagogia como prática cultural, forma de trabalho cultural, que envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados para a constituição da subjetividade. A pedagogia, justamente, opera, viabiliza essa mediação cultural por meio de várias instituições, agentes e modalidades, entre elas a educação escolar. (LIBÂNEO 2003 apud LIBÂNEO 2006, p.65)

O curso de Pedagogia no Brasil, desde sua criação pelo Decreto-lei 1.190/1939, discute a tensão provocada entre as distintas funções que lhes são atribuídas e a pertinência das mesmas. Dividido entre formar bacharéis e licenciados, o curso surge e segue seu dilema entre a natureza

específica e a generalista. Para Silva, C. (2006), o curso de pedagogia cria inicialmente o bacharelado sem elementos que possam caracterizar o profissional a que se pretende formar e sem clareza sobre os espaços de atuação.

Já Fonseca (2008) discorda desse pensamento. Sua pesquisa analisa as razões sócio-históricas que fortalecem a ideia da docência como base comum do curso contrariamente à formação dos “especialistas”. Nessa investigação ela dá indícios de que a origem da profissão se faz anterior à criação do curso de pedagogia e destaca que a intenção inicial do curso é a de formar bacharéis para preenchimento dos cargos de técnicos da educação do Ministério da Educação e Saúde, mas também faculta a formação de licenciados para ministrar disciplinas em pedagogia, desde que se realize mais um ano de Didática, esse é o conhecido esquema (3+1). Segundo a autora, a ideia da docência dentro do curso de pedagogia remonta a década de 1940.

É interessante perceber que Fonseca (2008) prossegue suas considerações indicando as disputas dos mesmos espaços profissionais entre o curso Normal e o curso de pedagogia, inclusive, indicando as dificuldades dos egressos pedagogos para atuar na profissão. E mesmo relatando essas disputas por ocupação e mercado profissional, conclui que desde o início há clareza quanto a natureza do curso, formar docentes e técnicos educacionais. Outro aspecto que Fonseca também não deixa claro é que a docência no âmbito do curso de graduação em pedagogia, no período da sua criação, não é aquela vinculada diretamente a atuação nas séries iniciais e sim à docência vinculada aos cursos de formação de professores que atuam no antigo nível primário, formados, até então, através do Curso Normal.

Para Franco (2006), o pensamento que antecede a criação do curso de pedagogia se pauta na investigação sobre o processo de formação docente; políticas de formação docente e o desenvolvimento de pesquisas em educação, apesar de não se ter colocado em prática, até porque o curso é criado durante a ditadura Vargas. Ou seja, a idealização do curso parte do princípio de formar além de professores, cientistas da educação. A autora entende que a proposta visa a superação do caráter utilitário dos institutos de educação em prol da alta cultura.

Diante da perspectiva dúbia do curso, o conselheiro Valnir Chagas, no ano de 1962, pretende extingui-lo, afirmando sobre uma certa imprecisão na formação acadêmica e a falta de perspectiva de campo de trabalho. Para o conselheiro, o destino da Pedagogia se resolve futuramente com uma pós-graduação. A partir da CNE 251/1962, contudo, resolve fixar o currículo mínimo e a duração do curso em quatro anos, formando “concomitantemente” para licenciatura e bacharelado. Pelo menos essa é a proposta acadêmica, pois, segundo Silva, C.(2006), a formação continua ocorrendo em períodos distintos. Enquanto no mercado de trabalho qualquer outro profissional licenciado pode assumir os mesmos cargos dos licenciados

e dos bacharéis em pedagogia, o que gera insatisfação e mobilização dos estudantes e egressos do curso.

A alteração da estrutura curricular com o Parecer CFE n. 252/1969 e Resolução n.2/1969, pautada nos ideais de racionalidade, eficiência e produtividade vem logo após a reforma universitária e dentro do contexto do golpe militar. Corroboram para essa mudança a insatisfação e insegurança dos estudantes e profissionais da pedagogia diante do mercado de trabalho. A pedagogia é, então, mantida em nível de graduação com um núcleo comum e outro diversificado, com opção de cursar as habilitações específicas: Magistério para disciplinas pedagógicas de 2º grau; Orientação Educacional, Supervisão e Administração Escolar. Nessa ocasião surge a possibilidade do pedagogo atuar nas séries iniciais, pois entende-se que se este profissional está preparado para atuar na formação dos professores para o ensino primário, também está preparado para ensinar crianças. Essa é a realidade do curso até a promulgação da LDB 9.394/1996.

No final da década de 1970 e início de 1980 intensificam-se as discussões entre sociedade civil e órgãos governamentais acerca da identidade do curso. Já em 1990, sob a coordenação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)¹³, as discussões são ampliadas para a formação de educadores em geral, em prol da base nacional comum. O resultado disso é que a identidade do curso de pedagogia fica subsumida à docência.

Realizo esse recuo histórico para situar, de forma breve, o cenário em que a LDB 9.394/1996 é aprovada, destarte, é a partir dela que se situa o marco temporal desta pesquisa.

A tensão identitária do curso não é resolvida pela LDB 9.394/1996, quando traz em seus Artigos 62, 63 e 64, a possibilidade de formação de professores em instituições superiores de educação sem regulamentação específica para atuar na educação básica. Além de facultar a formação de profissionais para atuar na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional em nível de pós-graduação. Dessa forma, o pedagogo pode assumir todas as funções mencionadas, mas nenhuma delas fica restrita ao profissional de Pedagogia. Essas incertezas contribuem ainda mais para a confusão em torno dos objetivos do curso e para a indefinição dos papéis e campo de atuação.

Outra importante mudança para a concepção do curso ocorre no ano de 2006, quando se estabelecem novas diretrizes curriculares para o curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia, CNE/CP N°1/2006, cujo objetivo principal é a definição de princípios, condições

¹³ Entidade criada em 1990 que surgiu da luta dos movimentos de educadores, no final da década de 1970 em prol da autonomia e democracia das instituições educacionais, valorizando, sobretudo a formação do professor.

de ensino e aprendizagem, além de procedimentos de planejamento e avaliação. As diretrizes curriculares rompem definitivamente com as antigas habilitações que orientam a formação de especialistas em prol da formação do pedagogo “generalista”, apesar do próprio título e dos objetivos traçados para o graduado em Pedagogia estar definido em licenciatura.

As diretrizes não negam a possibilidade de formação do pedagogo especialista pelo curso de pedagogia, mas ao mesmo tempo lhe atribui o título de licenciado. O mesmo curso propõe exercícios profissionais distintos, diplomando contudo, com um único título, licenciatura para a educação básica. As diretrizes do curso passam a fortalecer aquilo que Libâneo (2001, p. 12) afirma, a existência de uma ideia no senso comum de que a pedagogia é ensino, é um modo de ensinar ou que se estuda pedagogia para estar apto a ensinar crianças. Nesse aspecto, o autor considera que é necessária a distinção entre ambos, profissional docente e especialista.

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

Apropriando-se da concepção de Hall sobre pluralização de identidades, a professora Brzezinski (2011) sustenta seu posicionamento a favor da formação do profissional de Pedagogia conforme proposta da Resolução CNE/CP N°1/2006. A autora imputa ao delineamento de várias identidades para o profissional pedagogo uma conquista. A saber, a ideia consensual de professor-pesquisador-gestor, visto que rompe com o tecnicismo da proposta de outrora. Além de destacar que, assim como qualquer outra prática cultural, o curso de Pedagogia sofre profundas transformações.

Para além das transformações, o curso de Pedagogia, desde sua regulamentação primeira padece com indefinições sobre sua natureza. E, ao que parece, as novas diretrizes tentam solucionar essa questão, porém se apresentam ambíguas em suas propostas. Para o professor Libâneo (2006), às diretrizes falta clareza conceitual, o que gera uma imprecisão na definição da Pedagogia e da atividade profissional do pedagogo. O autor considera que existe uma redução da pedagogia à docência, além de sustentar que a redação dada sobre a possibilidade de participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino difere-se de uma real preparação para assumir essas funções na prática.

Concordando com o mesmo pensamento, as autoras Kuenzer e Rodrigues (2007) afirmam que a amplitude da formação proposta acabam por descaracterizar o perfil profissional do pedagogo e a amplitude atribuída à ação docente é demasiada, visto que a gestão e a investigação, ainda que se relacionem com a prática docente não podem estar restritas a ela.

Diante do exposto, é possível perceber as concepções predominantes sobre o curso de pedagogia a partir de três aspectos: o primeiro está atrelado à restrição das identidades profissionais dos pedagogos à docência. Essa, talvez, seja uma maneira de minimizar o valor da Pedagogia enquanto campo de conhecimento, tendo como resultado uma fragilização perante outros cursos. O segundo aspecto, apoia-se na formação única preparando para exercícios distintos: docência e não docência. Esse aspecto desfavorece os pedagogos que não optam pela docência, além de fragilizar a formação de professores para a educação básica, visto que a amplitude da formação não permite aprofundamentos necessários. Em terceiro e último aspecto, ao qual se detém o cerne desse tópico, está a pedagogia em sua nova configuração volatilizada, a que vou preferir chamar de “Pedagogia líquida”.¹⁴

Chamo de Pedagogia líquida o campo de conhecimento e prática sobre os processos educativos que emerge na pós-modernidade, dando-lhe um caráter generalista, indefinido e fluido, conforme a denominada modernidade líquida. “Estamos agora passando da fase ‘sólida’ da modernidade para a fase ‘fluida’. E os ‘fluidos’ são assim chamados porque não conseguem manter a forma por muito tempo [...]” (BAUMAN, 2005, p. 57). Esse processo volúvel pós-moderno que transforma estruturas e instituições sociais entra em contraste com a pedagogia moderna de outrora, que ainda que tenha padecido com indefinições, não se atribui à mesma natureza tão fugidia.

Em torno de toda indefinição acerca da Pedagogia no país, ao longo dos seus setenta e seis anos, predomina no senso comum que a concepção pedagógica se restringe às práticas de ensino e aprendizagem, aos aspectos metodológicos. Esta visão simplista e reducionista desconsidera a amplitude do conceito, que compreende um campo de conhecimento sobre a realidade educativa, este campo de conhecimento é mais amplo que a prática social e ainda mais abrangente que um curso de graduação. (LIBÂNEO, 2010; PIMENTA, 2006; KUENZER; RODRIGUES, 2007)

¹⁴Ao pesquisar sobre o termo “Pedagogia líquida”, não encontro nenhum trabalho brasileiro que trabalhe a temática. Encontro, no entanto, uma tese de doutorado espanhola que utiliza o termo para analisar o trabalho pedagógico desenvolvido dentro de uma sala de aula, em analogia a obra *O mestre ignorante* de Jacques Rancière.

[...] o campo de conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana [...] É uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, por realizar nos sujeitos humanos as características de ‘ser humano’”. (LIBÂNEO, 2010, p.30)

Nesse sentido a Pedagogia situa-se entre a teoria e a prática desenvolvendo uma relação dialética e o pedagogo se apresenta como uma espécie de prático-teórico da ação educativa, um profissional que está no entremeio e sua ação responsabilizada em dirimir a distância entre ambas. (HOUSSAYE, 2004; LIBÂNEO, 2010; MORANDI 2002).

Restringir, portanto, os pedagogos docentes ou não docentes das atividades de pesquisa e produção científica é empobrecer a educação. Assim como equiparar a pedagogia à docência é atestar que a escola não precisa de outros profissionais, além de professores. Ou ainda, endossar o pensamento de que a existência do curso de pedagogia não faz sentido, já que podem existir outros cursos que formam professores.

Não defendo distanciamentos entre a atuação de pedagogos que estão em exercício em sala de aula e pedagogos que estão em exercício fora da sala de aula, seria um retrocesso histórico afirmar algo do gênero. Entendo que a pedagogia enquanto prática social e enquanto campo de conhecimento tem muito a contribuir para a escola e outros ambientes educativos. Mas, também entendo que existem especificidades na atuação de ambos que não podem ser negligenciadas.

Compreendendo a situação para além da dicotomia entre pedagogo docente e pedagogo especialista, Franco (2006, p. 105) tece suas considerações:

Não podemos mais nos contentar com a formação restrita desse pedagogo. Não mais devemos nos colocar na dimensão exclusiva de: pedagogo especialista ou pedagogo cientista, ou pedagogo escolar, ou mesmo pedagogo docente. É preciso absorver a multidimensionalidade desta formação, mas é fundamental esforços na construção de uma *nova profissionalidade pedagógica*.

Essa *nova profissionalidade pedagógica* aventada pela autora parece coadunar com a ideia de uma Pedagogia líquida, que se estabelece na pós-modernidade em meio à crise de vínculo social e de identidades, onde as relações de trabalho se tornam frouxas e a emergência de novas profissões se faz constante e inevitável. Na tentativa de reconstruir uma identidade sólida, característica da modernidade, discute-se por muito tempo sobre os dilemas do curso e,

entre leis, decretos e regulamentos procura-se uma resposta para a complexa questão: Para que serve a pedagogia e os pedagogos?

A resposta que parece prevalecer se apropria da pedagogia enquanto prática social interventora da educação, bem como da concepção do pedagogo enquanto professor, independentemente deste fazer opção pelo exercício docente ou não. Isso significa dizer que, ao curso é atribuído o objetivo fundamental e ainda confuso de licenciar professores para atuar na educação básica, mais especificamente para a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental.

A docência constitui-se, então, a base da identidade profissional dos pedagogos após a Resolução CNE/CP N° 1/2006, através da formação acadêmica, e também, a partir da concepção do senso comum sobre a pedagogia como formadora de professores. Esse pensamento indica consonância com o pensamento moderno sobre o objetivo do curso descrito por Mazzotti (1992), onde a pedagogia é considerada resultado da influência da didática *comeniana*,¹⁵ cuja tarefa é ordenar de maneira perfeita a cabeça dos estudantes para aprendizagem.

As diretrizes do curso preconizam uma identidade sólida de docente, todavia, sob influência da liquidez identitária pós-moderna se propõe teoricamente na pluralidade, indicando diversas possibilidades de atuação profissional, sem contudo especificar de que forma essa atuação ocorrerá. Isso fica evidente, sobretudo, nos Artigos 2° e 4° da Resolução CNE/CP N° 1/2006, quando mencionam: destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Nesse sentido, Kuenzer e Rodrigues (2007, p.260) consideram “[...] o que está em tudo não está em lugar nenhum, constituindo-se dessa forma uma aberração categorial: uma totalidade vazia.” Em busca de atender às dissonantes propostas para as diretrizes do curso define-se uma única possibilidade de qualificação calcada em uma compreensão reducionista da pedagogia, mas que, ao mesmo tempo, amplia de forma excessiva o perfil do curso e fragiliza a proposta.

Destarte, compreendo que as transformações sociais e do mundo do trabalho, decorrentes da mudança política e econômica capitalista neoliberal, impulsionam a crise de vínculo social e a conseqüente crise de identidades profissionais, dentre as quais os pedagogos

¹⁵ Comênio é considerado o pai da Pedagogia moderna que visa uma educação que garantisse a formação do homem em prol da unidade entre religião e política pautada na razão universal. Autor do pensamento que se tornou uma máxima bastante conhecida: “é possível ensinar tudo a todos”.

e a Pedagogia vêm sendo desvalorizados socialmente. Quando se abre outras possibilidades identitárias ao profissional de pedagogia e ao mesmo tempo o intitula e o circunscreve na docência, cria-se uma condição conflituosa para as relações de trabalho. Ao estabelecer para um único profissional, o pedagogo docente, a assunção de distintos papéis, aumenta-se ainda mais as responsabilidades que a sala de aula já lhe exige. Nesse sentido Libâneo (2006, p. 7) discorre:

[...] todo docente é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser docente, simplesmente porque docência não é a mesma coisa que pedagogia [...] A subsunção da pedagogia na docência leva a duas deduções: a) sendo a docência, e não a pedagogia, a base da organização do currículo de formação, exclui-se a formação do pedagogo especialista, já que não se faz mais a diferenciação entre as atribuições profissionais do especialista em educação e as do professor; b) a extensão do conceito de "atividades docentes" para atividades de gestão e pesquisa levou a agregar ao trabalho do professor mais duas atribuições: a de investigador *lato e stricto sensu*, e a de gestor.

É notável que as mudanças propostas pelas novas diretrizes do curso ponderam a superação da divisão desigual na educação entre pensadores e executores, assim também como é perceptível a importância de haver uma compreensão teórico-prática pedagógica tanto para professores quanto para especialistas educacionais. Mas, negar as especificidades do pedagogo não docente não parece ser o caminho mais coerente. O resultado disso é a diminuição da presença desses profissionais nas instituições escolares; é o enfraquecimento da pedagogia como campo teórico-investigativo, como pontua Pimenta (2006).

Essa redução da cientificidade e dos conhecimentos epistemológicos no processo de formação dos pedagogos coaduna com os interesses pragmáticos e imediatistas exigidos pela pós-modernidade, sob os ditames da política econômica do descartável; do consumismo; do transitório; da formação “fast food”, ou seja, rápida e prática, mas sem qualidade ou preocupação com os resultados a longo prazo.

Para Kuenzer e Rodrigues (2007) além de reduzir-se o campo da pedagogia, privilegia-se a prática em detrimento da teoria, ao invés de promover articulação entre ambas. As autoras entendem que existe uma perda na formação como resultado da demasiada valorização do conhecimento tácito, destituindo-a de sistematização teórica. Essa pedagogia instrumental proposta se resume em ações práticas transmitidas pelos trabalhadores mais experientes no próprio ambiente de trabalho, mas que não é suficiente porque o conhecimento é recriado no pensamento. “[...] o ato de conhecer não prescinde do trabalho intelectual, que é um movimento do pensamento que não se desenvolve espontaneamente, precisando ser aprendido.” (KUENZER 2003 apud KUENZER; RODRIGUES, 2007, p. 270)

O cenário desenhado pelas diretrizes do curso de Pedagogia se encaixa perfeitamente na liquidez *baumaniana*, proporcionando ao próprio ator experimentar uma pluralidade de identidades profissionais em sua experiência laboral, sem, contudo, permitir novas colocações no mercado de trabalho. Uma Pedagogia líquida se escorre epistemologicamente pelo caminho do pragmatismo tornando sem sentido sua existência, enquanto a atuação dos pedagogos não docentes é subsumida na docência e deixada a mercê do próprio indivíduo.

Como abordado anteriormente, as características das identidades sejam elas profissionais ou não, partem da ideia do pertencimento e ao mesmo tempo da exclusão. Como está a ideia de pertencimento de um pedagogo não docente, já que a própria finalidade do curso o omite? Se a concepção que prevalece em torno da Pedagogia como prática social que forma docentes para o ensino fundamental e o ensino infantil tem prevalecido, como estão sendo formadas as subjetividades e as identidades profissionais daqueles pedagogos que não se encontram ou não desejam atuar na docência?

Se no passado a ‘arte da vida’ consistia principalmente em encontrar os meios adequados para atingir determinados fins, agora se trata de testar, um após o outro, todos os (infinitamente numerosos) fins que possam atingir com a ajuda dos meios que já se possui ou que estão ao alcance. A construção da identidade assumiu a forma de uma experimentação infundável. (BAUMAN, 2005, p.91)

Toda essa indefinição parece enfraquecer o reconhecimento e a legitimação dos pedagogos que se encontram em exercício não docente, contribuindo para o desenvolvimento de crises identitárias destes profissionais. No Instituto Federal de Sergipe- *campus* Aracaju não é diferente, os conflitos institucionais em torno das disputas de poder têm aumentado, onde é possível afirmar o temor à exclusão da categoria pedagogas não docentes ante a supremacia docente.

Com essa afirmação não quero, todavia, ser pessimista e negar o poder de contestação e negociação dos atores pedagogas não docentes, muito menos aceitar que existe um determinismo institucional ou macrossocial que define tudo por si só. Porém, “Uma vez que as identidades sociais surgem a partir das práticas sociais e discursivas dos atores sociais, possuir certas identidades sociais diferencia quem tem poder sobre quem.” (TÍLIO, 2009, p.6). Neste caso específico, os docentes são apontados, durante a pesquisa, como a categoria profissional que exerce maior poder sobre as outras da Instituição.

As identidades são construídas relacionalmente, na disputa de poder entre os pares. Se elas são contestadas, reivindicadas, resistidas e confrontadas, apoio-me na afirmação de Dubar

(2005) para enfrentar a crise do mercado de trabalho e do emprego estável. Segundo o autor, é necessário construir estratégias identitárias para se estabelecer no mundo profissional, as quais mobilizam a imagem de si, aferindo suas próprias capacidades e aspirações, sobretudo, profissionais.

A Pedagogia líquida atende à dinâmica fluida da vida pós-moderna, onde nenhuma estrutura, nada é estável. Por isso é preciso estar aberto ao novo, compreendendo que além da desarticulação entre docência e não docência dentro da escola, ainda temos uma realidade que não satisfaz a formação e muito menos a atuação dos pedagogos, sejam docentes ou não docentes. Diante disso, é que retomo o pensamento de Libâneo (2010) e Pimenta (2006) sobre a localização da Pedagogia entre a teoria e a prática, para sugerir, diante das identidades profissionais indefinidas, o despontar de outras profissões; campos ou formas de atuação.

Nessa mesma linha de pensamento, Figueiredo (2013) afirma que a Pedagogia encontra-se diante do crucial problema de identidade. Partindo dos conceitos de imagem e território ela investiga, pelo viés da filosofia da diferença, sobre as disputas políticas, sociais e científicas em torno da identidade do curso. Para a autora, além da pedagogia ser disputada por dois territórios, o da ciência e o da prática social, existe uma terceira possibilidade, a Pedagogia situada em uma linha fronteira. Nem de um lado e nem do outro, mas como um saber singular e transversal, uma Pedagogia que acontece por entre os intervalos do pedagógico legitimado.

Os pedagogos, principalmente os não docentes do presente século, vêm tentando encontrar suas identidades profissionais. Para Figueiredo (2013), estes encontram nas escolas um espaço de disputa em favor da Pedagogia “Maior¹⁶”, quando na verdade a solução para a Pedagogia estaria em uma Pedagogia “Menor”, aquela desenvolvida no cotidiano, nas experiências diárias. A autora compreende que a Pedagogia não pode ter uma única identidade, além do que amalgamar a prática profissional do pedagogo com a do professor cria uma crise de pertencimento para ambos. Não obstante, entende que o conflito nesse processo se torna essencial para romper com o estabelecido, com o legitimado. Diante disso é que ela aponta os traçados nômades da Pedagogia como fuga da tentativa de enquadramento em determinada identidade.

Ao reconhecer as crises de identidades contemporâneas como resultado da transformação social e ao compreender as concepções construídas sobre o curso e o profissional de Pedagogia, sob as quais se formam a realidade objetiva e subjetiva e se constroem as identidades profissionais, não há como conceber uma identidade sólida docente a este ator.

¹⁶ Pedagogia Maior- seria a pedagogia legitimada pelas instituições, reduzida ao universo escolar e ocupada com o ensino totalizante, com a implantação da unidade.

É possível que diante das crises identitárias pós-moderna encontremos, a partir das identidades profissionais reivindicadas, novas descobertas para a Pedagogia e para os pedagogos. A Pedagogia localizada em região fronteira, entre teoria e prática, revela um pensamento menos universalista e mais apropriado ao espaço-tempo em que vivemos. Essa busca pelo não aprisionamento, contudo, pode deixá-la em campo “neutro”, sem expressão em ambas as partes. Isso pode comprometer ainda mais sua existência e favorecer uma continuidade de desvalorização profissional.

A Pedagogia líquida para além de estar entre uma coisa e outra ou em região indefinida, pode possibilitar novas formas de atuação, assim como pode indicar outras identidades profissionais, cujos campos de ação e atribuições precisam apresentar-se claros, de certa forma definidos. Definidos não no sentido de definitivo ou sólido, mas de não se revelar tão relativo. Antes de caracterizar a profissão, indicando novas configurações profissionais e outros espaços de atuação, sem tentar, contudo, restringi-la a um título ou discurso. Vale lembrar que resulta menos de imposições e mais da invenção, da luta e da resistência dos seus próprios atores.

[...] a identidade só nos é revelada como algo a ser inventado e não descoberto; como alvo de um esforço, ‘um objetivo’; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais. (BAUMAN, 2005, p.22)

Nesta seção, busquei abordar a construção identitária profissional de pedagogas não docentes em exercício na educação técnica profissional propondo uma compreensão sobre o processo de socialização e construção das identidades profissionais. As análises partiram da constatação das crises de vínculo social e conseqüentemente identitárias, que se configuraram no panorama macro de globalização, sob influência da política e da economia capitalista neoliberal. Nesse sentido, as concepções sobre o curso construídas nas disputas de poder, conferem à pedagogia e aos pedagogos novas possibilidades de atuação fruto de resistência, luta e construção de outras identidades profissionais e novos espaços de trabalho.

O capítulo seguinte vai tratar mais especificamente da relação entre a reestruturação do Instituto Federal de Sergipe, a inserção do pedagogo e o desenvolvimento do seu papel profissional dentro desta Instituição, mais especificamente no *campus* Aracaju.

3 O IFS COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS DAS PEDAGOGAS NÃO DOCENTES

(...) *Partir!*

*Nunca voltarei. Nunca voltarei porque nunca se volta.
O lugar a que se volta é sempre outro,
a gare a que se volta é outra.
Já não está a mesma gente,
nem a mesma luz, nem a mesma filosofia.”
(Fernando Pessoa, 1944)*

O poema nos apresenta a solubilidade da vida, a efemeridade das pessoas e das instituições. Utilizo-o como reflexão sobre a dinâmica dos processos históricos em uma perspectiva de mundo em fluxo contínuo. Fluxo sugere movimento, mudanças, transformações, assim como o objetivo deste capítulo, que busca identificar as transformações no perfil profissional e nos papéis desempenhados pelas pedagogas não docentes do IFS/Aracaju diante da inter-relação das realidades objetiva e subjetiva.

Nesse aspecto se faz necessário abordar o processo de reestruturação pelo qual o Instituto Federal de Sergipe (IFS) passa, indicando como as transformações político-administrativas e filosóficas propostas influenciam a dinâmica institucional; o perfil profissional e o papel desempenhado pelas pedagogas não docentes. Para tanto, traço um breve percurso dos profissionais de pedagogia no IFS/ Aracaju.

Analisar, ainda, que, de forma breve, a reestruturação do Instituto Federal de Sergipe é adentrar na história para compreender os processos de consolidação, resignificação e modificação que foram lhe dando forma através do tempo. Além do que, é esse o espaço onde ocorre a socialização secundária e onde muitos discursos se constituem. Lugar onde também se institucionalizam e legitimam as identidades profissionais das pedagogas não docentes.

3.1. Reestruturação filosófica e político-administrativa Institucional

Na busca pela compreensão sobre o processo de reestruturação do atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, deparo-me com poucos registros históricos

sobre a instituição. Mesmo os trabalhos acadêmicos que adotam o instituto como lócus de pesquisa, pouco trazem de sua história local, prevalecendo os aspectos históricos nacionais. Talvez isso se justifique pelo fato do Instituto não ter sido o objeto de investigação de nenhum deles. Por isso, registro aqui a lacuna encontrada e saliento que este trabalho, diante da especificidade de seu objeto, não ousa superar esse hiato, ainda que venha contribuir para a memória Institucional.

No Brasil, as primeiras escolas de instrução profissional datam do período colonial com o nome de Corporações de Ofícios, cujo objetivo é preparar os “menos favorecidos” para atender as demandas de mão de obra. A inauguração oficial de uma rede de escolas para atender a educação profissional, todavia, somente tem início no ano de 1909, no governo de Nilo Peçanha. Desde então o perfil da Educação Profissional (E.P.) sofre algumas transformações até constituir-se na atual Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), onde se destaca a organização dos Institutos Federais.

Saliento que esse trabalho faz um recorte no período pós-LDB 9.394/1996, contudo, não posso negligenciar a história secular da instituição que se configura como espaço de desenvolvimento desta pesquisa. Objetivando sintetizar essa história sem perder de vista os aspectos relevantes que marcam as transformações ocorridas, elaboro o quadro que segue, recuando cronologicamente para, em seguida, retomar o recorte temporal adotado como marco para a investigação.

Figura 1- Evolução histórica da E.P. antes da LDB 9.394/1996

Períodos	Regulamentações	Panorama político-econômico	Perfil da E.P.
<p>De 1909 a 1939</p>	<p>Decreto 7.566/1909 – cria 19 Escolas de Aprendizes Artífices- EAA no país e o Decreto 8. 319/1910- cria as Escolas de Aprendizados Agrícolas.</p> <p>Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública.</p> <p>Reforma Francisco Campos- centralização da educação nacional. Reforma no ensino secundário, comercial e superior.</p> <p>Promulgada Constituição de 1937</p> <p>Lei 378/1937– Transforma as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais.</p>	<p>Primeira República- Governo de Nilo Peçanha. Modelo agrário-exportador em vias de industrialização, período de grandes desigualdades sociais.</p> <p>Revolução de 1930</p> <p>Fortalecimento da industrialização do país e crescimento da população urbana.</p> <p>Estado Novo- Nacionalismo, populismo, desenvolvimentismo</p>	<p>E.P. objetiva formação moral para o trabalho e mão de obra para a economia.</p> <p>Em Sergipe a EAA é inaugurada em 1910 e a Escola Agrícola surge em 1924 no Patronato São Maurício.</p> <p>E.P. Organizado o ensino comercial que impedia os jovens a prosseguir para o ensino superior. Evidencia-se a dicotomia entre formação para “pensar” e “executar”.</p> <p>A constituição de 1937 trata pela primeira vez do ensino técnico, profissional e industrial.</p> <p>E.P. Em Sergipe surge o Liceu Industrial de Aracaju.</p>

<p>De 1940 a 1970</p>	<p>Reforma Capanema- Leis orgânicas – Estrutura da educação: básico e superior (intelectuais e trabalhadores)</p> <p>Decreto 4127/1942- Liceus Industriais são transformados em Escolas Industriais e Técnicas.</p> <p>Lei 4.024/ 1961- Fixa pela primeira vez Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Escolas industriais e técnicas são transformadas em autarquias- Escolas Técnicas Federais. (1959)</p>	<p>Grande crescimento dos setores secundário e terciário, favorecido pela segunda guerra mundial.</p> <p>Criação do Sistema “S”</p> <p>Governo Juscelino Kubitscheck (1956-1961)- intensifica-se o desenvolvimento nacional, estreitando a relação entre Estado e economia.</p>	<p>E.P. destinada a quem não vai seguir carreira universitária, organizada nos cursos: Industrial, Comercial e Agrícola.</p> <p>E.P. oferecida em nível médio aos jovens menos favorecidos.</p> <p>Em Sergipe surge a Escola Industrial de Aracaju¹⁷ e a Escola de Iniciação Agrícola Benjamim Constant.</p> <p>E.P. visa formar profissionais para atuar no desenvolvimento do país.</p> <p>Em Sergipe, mudança de Escola Industrial Federal de Sergipe¹⁸ para Escola Técnica Federal de Sergipe- ETFS em 1969.</p> <p>Escola Agrícola em 1961 passa a denominar-se Colégio Agrícola Benjamim Constant.</p>
------------------------------	--	---	---

¹⁷ Criada através do Decreto-Lei nº 4073/1942.

¹⁸ Apesar dos trabalhos encontrados sobre a história da instituição em estudo que não mencionam alteração entre a Escola Industrial de Aracaju e a Escola Técnica Federal de Sergipe, encontrei a portaria de nº 239 de 03.09.1965 que traz Instruções normativas sobre denominação e qualificação das universidades e escolas técnicas federais, preceituando que as mesmas tenham os nomes dos referidos estados da união.

<p>De 1970 a 1995</p>	<p>Acordos MEC/USAID</p> <p>Lei 5.692/1971- Fixa Diretrizes e Base para o ensino de 1º e 2º graus.</p> <p>Lei 6.545/1978- transforma Escolas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro em CEFET's.</p> <p>Lei 7.044/1982- altera a Lei 5.692/1971 referente à profissionalização do ensino de 2º grau.</p> <p>Constituição da República de 1988</p> <p>Lei 8.948/1994- institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Transformando gradativamente as ETF's e as EAF's em CEFET's. (Em Sergipe essa mudança só ocorre em 2002)</p>	<p>Golpe militar: desnacionalização da economia e penetração do capital financeiro internacional; modernização acelerada e endividamento externo.</p> <p>Período de redemocratização; crise econômica; taxa de crescimento negativa.</p> <p>Após 20 anos de ditadura promulga-se a Constituição cidadã.</p> <p>Eleito Fernando Henrique Cardoso.</p> <p>Reforma política-econômica pautada no neoliberalismo; privatização e financiamento da educação por órgãos internacionais.</p>	<p>E.P. para atender às condições do mercado de trabalho; cursos profissionais de curta duração.</p> <p>E.P. obrigatória para os estudantes do ensino secundário.</p> <p>Os Centros Federais se constituem em autarquias que passam a ofertar a Educação Tecnológica de nível superior.</p> <p>E.P. faculta a formação profissional no 2º grau, deixando a critério da instituição de ensino.</p> <p>E.P. Oferta ocorre em parceria com Estados, Municípios, Setores produtivos ou Organizações não governamentais.</p> <p>Inaugurada em 1995, a UNED em Lagarto-SE.</p>
------------------------------	---	---	--

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa bibliográfica e documental

Apesar de considerar o avanço da LDB 9.394/1996 quando traz a educação profissional como modalidade de ensino articulada à educação básica destinando à mesma um capítulo específico, é preciso lembrar que as reformas implementadas pós-LDB não atendem às discussões realizadas pela sociedade civil e comunidades acadêmicas, como, por exemplo, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

O resultado da reforma autoritária, proposta primeiramente pela PL 1.603/1996, prevê uma reestruturação curricular pautada nas competências e voltada para as necessidades do mercado de trabalho, que, mesmo não tendo sido aprovada na íntegra, tem muitos de seus objetivos concretizados pela implementação do Decreto 2.208/1997. Todas as transformações propostas para a E.P advindas destas legislações são resultados da parceria entre Ministério da Educação e Cultura (MEC); Ministério do Trabalho (MTB); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Mundial (BM).

Diante do enfraquecimento das políticas desenvolvimentistas da década de 1980, o então governo federal Fernando Henrique Cardoso articula novo plano de desenvolvimento nacional pautado nos ideais neoliberais de competitividade, almejando maior participação no cenário econômico mundial. Dá-se início, então, ao Plano Real, que vem controlar a inflação. O reflexo dessa política econômica para a educação profissional imprime uma diminuição de recursos por parte do MEC; redução em 50% da oferta de Ensino Médio nas Escolas Técnicas Federais (ETF's), Escolas Agrotécnicas Federais (EAF's) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's). A redução dos recursos do Estado para a E.P fomenta sua dependência com estados, municípios, setores produtivos e organizações não governamentais.

Com o Decreto 2.208/1997, regulamenta-se o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996, estabelecendo a criação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), cujo destaque é a proposta de separação entre o Ensino Médio (E.M) e a Educação Profissional (E.P.), implantando o ensino pós-médio e o sistema de modularização da E.P.

Art. 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este (Decreto 2208/97).

Todas as propostas para a E.P. desse período estão pautadas nos ideais de eficiência, flexibilidade, empregabilidade e otimização, gerando algumas transformações em sua forma, mas não em sua essência, como analisa Oliveira (2003, p. 96) “A questão posta não era uma

“mudança de fundo” no sistema de ensino, mas principalmente de forma.” Com a mudança se estabelece uma dualidade estrutural, onde os egressos da E.P são direcionados ao mercado de trabalho ao invés de estimulados à continuidade dos estudos em nível superior.

Uma outra leitura possível para esta divisão da E.P e E.M., regulamentada pelo Decreto 2.208/1997, é o propósito oculto na letra da lei. Atendendo à lógica do mercado e ainda tendo em vista a crise no emprego se decide reduzir a formação para atuar no setor industrial. Nesse período, segundo o IPEA¹⁹ (2000), a influência da crise internacional asiática favorece o crescimento das taxas de desemprego e desacelera o crescimento industrial. Esse quadro se torna ainda pior ao considerarmos a população jovem, que historicamente vem ocupando as maiores taxas de desemprego nacionais.

A solução encontrada pela liderança política e econômica do país, então, é a qualificação de trabalhadores para atuar em setores auxiliares da atividade industrial. Para isto, o sistema de modularização contribui de forma eficiente, visto que a certificação pode ocorrer em outros espaços escolares e laborais. Esta decisão implica em menor investimento do governo para a educação profissional. O aumento no tempo de conclusão do curso no ensino pós-médio de três para cinco anos, inclusive, retarda a entrada dos jovens no mercado, resultando em menor pressão sobre as taxas oficiais de desemprego.

A integração da educação profissional à educação básica é uma das principais reivindicações dos intelectuais que discutem a relação trabalho e educação no período. No cerne da questão está a superação da dualidade entre conhecimento teórico e prática de trabalho. Desde a regulamentação da última LDB e da cisão entre ensino médio e E.P., instituída pelo Decreto 2.406/1997, essas discussões são intensificadas. Para Kuenzer (2006), a superação da dualidade estrutural implica na superação da divisão social e técnica do trabalho que distingue dirigentes e trabalhadores.

Segundo Torres (2005) as políticas educacionais nacionais representadas, sobretudo pelo Decreto 2.208/1997, revelam a fragmentação do sistema de educação; privatização de instituições públicas e submissão do ensino à lógica do mercado capitalista. Ainda nessa perspectiva da lógica do mercado é aprovado o Parecer CNE/CEB nº 16/1999 que homologa a Resolução CNE/CEB Nº4/1999, instituindo as Diretrizes curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. No bojo dessas regulamentações está a proposta do currículo por competências, cujo teor instrumental limita o campo de conhecimento da E.P.

¹⁹ O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada- fornece suporte técnico e institucional às ações governamentais e disponibiliza informações para a sociedade sobre problemas econômicos e sociais do país.

No ano de 2002 é eleito o presidente Luís Inácio Lula da Silva, um representante da esquerda política que, aliada a outros partidos conservadores do país, assume a liderança, criando na nação uma expectativa para enfrentamento da política neoliberal da década de 1990. Vale lembrar que nesse ano de 2002 acontece a retomada do processo de transformação das ETF's e EAF's em CEFET's. Em Sergipe, a Escola Técnica Federal de Sergipe e a Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão são transformadas no CEFET-SE. É também nesse período que se regulamenta a Resolução CNE/CP Nº 3/2002, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para organização e funcionamento dos Cursos Superiores de Tecnologia.

É preciso lembrar, no entanto, que a “cefetização²⁰” foi um processo polêmico e que provocou resistência dos educadores, dada sua natureza contraditória de reforçar a dicotomia entre o ensino médio e o ensino profissionalizante, causando um verdadeiro retrocesso histórico diante das conquistas da E.P. Além do que, as alterações na proposta pedagógica pautadas na visão mercadológica implantam o confuso sistema de modularização e a graduação em tempo mais curto. Sem falar da imposição para oferta de graduação e pós-graduação na mesma estrutura precária das instituições associada aos cortes nos repasses financeiros do período.

No governo Lula são promovidas discussões entre diferentes representantes da sociedade civil e órgãos governamentais sobre os impactos do Decreto 2.208/1997 para a E.P. Ganha destaque o “Seminário Nacional Ensino Médio: Construção Política” e o “Seminário Nacional Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”, ambos realizados no ano de 2003. Após inúmeras discussões, conflitos e elaboração de oito minutas, chega-se à versão final do Decreto 5.154/2004, que revoga o 2.208/1997 e regulamenta os Arts. 36, 39 e 41 da LDB 9.394/1996, restituindo a possibilidade de articulação entre o ensino médio e a educação profissional através da oferta do ensino médio técnico sob forma integrada, concomitante ou subsequente. Nesse período, as propostas de retomada de desenvolvimento econômico; aumento da taxa de emprego e de investimento produtivo não distanciam o governo Lula das políticas neoliberais, embora seu governo tenha como ponto forte a valorização das políticas sociais.

No ano seguinte ao decreto, a Lei 11.195/2005 revoga a 8.948/1994 estabelecendo o plano de expansão da rede de educação profissional. Esta é idealizada, preferencialmente, na parceria com estados, municípios e rede privada. Inicia-se, então, a primeira fase da expansão

²⁰ Termo utilizado para o processo que transformou as Escolas Técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica, abrangendo a oferta para cursos de nível superior de duração mais curta.

da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com a criação de sessenta novas unidades de ensino.

Em 2006, o presidente Luís Inácio Lula da Silva é reeleito em um cenário favorável ao crescimento econômico, beneficiando a ampliação do papel do Estado na economia e regulação dos mercados. Na educação são aprovados os Decretos: 5.573/2006, que trata sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino e o 5.840/2006, que institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), ofertando o Ensino Médio integrado a E.P, cujo objetivo é elevação da escolaridade e profissionalização.

Para Frigotto (2005), a regulamentação dos cursos do PROEJA é um dos princípios norteadores da integração entre a educação básica e a educação profissional. Contudo, um fato importante na concepção integradora do Ministério da Educação para a educação profissional, desde o princípio, é a manutenção de três secretarias distintas para tratar dessa modalidade de ensino que se propõe integrado. A saber, para administrar a Educação de Jovens e Adultos existe a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); para administrar a E.P, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e para administrar o ensino médio, a Secretaria de Educação Básica (SEB).

A despeito do projeto integrador, as concepções educacionais continuam dicotômicas, segundo o autor, contemplando duas formações distintas apesar de serem propostas articuladas, são elas: a formação para a cidadania e a formação para o mundo do trabalho. Essa é uma discussão extensa que vai perpassar toda a história da E.P. no país e perdurar durante o processo de reestruturação das instituições federais de ensino técnico profissional chegando até o momento presente.

Juntamente com a Criação do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), para impulsionar investimentos na infraestrutura econômica e social, no ano de 2007 ocorre a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB); aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação e elaboração do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, visando a melhoria da qualidade da educação.

Associa-se a essas ações a regulamentação do Decreto 6.302/2007, que institui o programa Brasil profissionalizado e o Decreto 6.095/2007, que estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica para fins de constituição

dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

O projeto integrador não só prevê associar o ensino médio à educação profissional como propõe a articulação entre distintas instituições públicas federais que ofertam a E.P. Nessa perspectiva é lançada, ainda em 2007, a segunda fase da expansão da RFEPCT, juntamente com o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos. E no ano seguinte, a partir da Lei 11.892/2008, institui-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que dá origem aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Os Institutos Federais assentam-se sobre as bases da justiça social, cuja regulamentação objetiva promover igualdade na diversidade e articulação da educação com outras políticas públicas de trabalho e desenvolvimento econômico, social e cultural. De acordo com essa concepção, organizam-se como autarquias especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades. São instituições com estrutura pluricurricular para atender a educação básica, superior e profissional desenvolvendo ensino, pesquisa e extensão com vistas à verticalização de oferta educativa. Ou seja, possibilita a progressão dos estudos para todos aqueles que desejam dar continuidade ao processo formativo na mesma instituição.

De estrutura multicampi os IF's se organizam na composição de diversos *campi* ligados a uma reitoria, que, apesar de gozarem de autonomia financeira, administrativa, patrimonial, disciplinar e didático-pedagógica, permanecem ligados a uma rede única, a RFEPCT.

O surgimento dos Institutos Federais se dá a partir da junção e reestruturação de 36 Escolas Agrotécnicas Federais; 31 dos 33 Centros Federais de Educação Tecnológica existentes; 8 das 32 escolas vinculadas às universidades e 1 Escola Técnica Federal. Em Sergipe, o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia surge a partir da fusão de duas autarquias federais, o CEFET com sede em Aracaju e mais sua única Unidade Descentralizada de Ensino (UNED), localizada no município de Lagarto e da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão.

É consenso entre os estudiosos da E.P. que as primeiras propostas regulamentadas de reformulação da educação profissional, na perspectiva curricular de formação cultural e cidadã, outrora meramente tecnicista²¹, só ocorrem após a LDB 9.394/1996. Efetivamente acontece, pelo menos no plano teórico, com a idealização dos IF's, onde se delineiam novas concepções

²¹“A tendência tecnicista resulta da tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial, que se baseia na “racionalização”, própria do sistema de produção capitalista.” (ARANHA, 1996, p. 213).

e diretrizes para E.P. dissociando-a da dicotomia entre fazer e pensar, entre técnica e intelectualidade.

[Aos institutos federais cabe, oferecer] educação profissional e tecnológica em todo o território nacional, articulando-a com ações de desenvolvimento territorial sustentável e orientando-a para a formação **integral** [grifo meu] de cidadãos-trabalhadores emancipados”. (BRASIL, 2010, p.14).

A mudança na concepção filosófica e política da E.P. no país contraria o tecnicismo e a formação por competências que impera na década de 1990. No cerne dessa integração do ensino técnico ao ensino médio está a ideia da superação do distanciamento entre formação propedêutica e formação profissionalizante. Para tanto, se promove a articulação entre os eixos da Ciência, Cultura e Trabalho como princípio político-pedagógico.

O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL, 2007, p. 40-41)

No entanto, a prática pedagógica parece distanciar-se bastante do ideal pedagógico dos IF's. A propósito, um ideal muito bem fundamentado teoricamente, mas que carece de apropriação por parte dos atores envolvidos na dinâmica institucional. Segundo análises de Ferreti (2011) em seu estudo sobre a reforma curricular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), falta apropriação política e ideológica acerca da educação politécnica²².

Essa realidade também é visível no cotidiano do IFS e surge nos discursos dos atores envolvidos na dinâmica da escola, sinalizando problemas de compreensão sobre os fundamentos do sistema produtivo, assim como na concepção da educação ofertada, ainda muito focada na formação técnica e a serviço de uma visão economicista de mundo.

Nesse mesmo entendimento, destaco outra crítica relevante aventada por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) acerca da apropriação da educação politécnica e tecnológica nos IF's. Os autores asseguram que esta reestruturação é resultado de discussões aligeiradas, de forma que o resultado dela não contempla uma formação de fato integrada, pois os conhecimentos gerais e técnicos devem ser construídos concomitantemente apoiados nos eixos do trabalho, da

²²A educação politécnica tem o trabalho como princípio educativo, de forma que haja uma integração entre trabalho manual e intelectual para que haja uma compreensão total do processo produtivo. Em busca pela transformação completa da sociedade entende a escola como indissociável do todo social.

cultura e da ciência, e não da forma como vem ocorrendo, sem uma base científica e tecnológica consistente.

A superação das desigualdades vai além de ministrar disciplinas propedêuticas e técnicas concomitantemente. O desenvolvimento de pesquisas científicas na educação técnica profissional, por exemplo, ainda se mostra tímido para a proposta curricular de transformação estrutural da sociedade. Um outro ponto já discutido acima, que também fragiliza a proposta integradora, é a presença de três secretarias ministeriais atuando na educação técnica e tecnológica (SEB, SETEC e SECAD). Ainda outro aspecto da proposta integradora que também pode ser levado em consideração, são os índices de evasão e retenção pelo qual os IF's²³ vêm passando. Uma questão que vem ocupando especial atenção, sinalizando para a importância e amplitude da questão de permanência e êxito que merece ser estudada em paralelo às fragilidades que o modelo tem apresentado.

Mais um entrave no processo de reestruturação dos Institutos Federais se refere às imposições do MEC e da SETEC sobre a comunidade institucional, desconsiderando a escola como espaço de produção de cultura que além de responder a movimentos exógenos, também possui dinâmica endógena. Nessa perspectiva, Fartes (2008) faz uma análise dos impactos dessa reestruturação para a formação da identidade pedagógica institucional em três CEFET's do nordeste e chega à conclusão que, a despeito da autonomia curricular prevista nos documentos legais, seus princípios são formulados e regulados por órgãos externos.

Para a autora, os IF's vivem na ambivalência entre rejeitar as orientações externas e acatá-las, dificultando a construção de uma identidade institucional definida e por conseguinte, favorecendo crises de identidades profissionais.

A sensação de perda de proximidade com as questões sociais e educacionais mais amplas, resultado das imposições do mercado, acaba por engendrar uma crise nas identidades pedagógicas e institucionais, na medida em que tanto a equipe técnico-pedagógica quanto os docentes vão se dando conta (com um pouco mais de visibilidade nos primeiros) da substituição dos valores

²³ Em 22.11.2013 foi criado um Grupo de Trabalho pelo MEC, a partir da portaria nº 39 publicada no DOU nº 228 de 25.11.2013 com a finalidade de elaborar relatório dos índices de evasão, retenção e conclusão nas diversas modalidades de curso, além de elaborar manual de orientação para combate à evasão. O resultado desse trabalho é o relatório que traz entre outros índices, os dados sobre a evasão nessa modalidade de ensino no país. Os cursos com maiores taxas de evasão, são os de nível médio: principalmente cursos de Proeja (24%) e cursos Médios Subsequentes (19%). Já os cursos superiores são os que apresentam menores taxas de conclusão, no caso dos cursos de bacharelado (27%) e licenciatura (25%). No Instituto local, segundo o Relatório de Gestão do ano de 2013, a evasão escolar está em 4,66%, enquanto a retenção ocupa 43,98%. Estes números são calculados em cima do total de alunos matriculados, ou seja, nos diferentes níveis e formas de oferta da E.P. Não encontro nenhum documento que traga os números reais referentes ao Ensino Médio Integrado, onde realizo o recorte desta pesquisa.

construídos internamente, ao longo de sua formação, pelos princípios e orientações externas. (Id., 2008, p. 680)

Em Sergipe, é possível apontar esse movimento autocentrado a partir dos resultados de uma pesquisa realizada sobre a nova institucionalidade sob a ótica dos servidores. Nesse trabalho, as autoras analisam a mudança organizacional do IFS a partir da visão dos servidores do *campus* Aracaju e investigam como eles se adaptaram à essa nova institucionalidade. Analisando a gestão organizacional Freitas, Machado e Passos (2013) identificam relações autoritárias e burocratizadas com concentração de poder polarizada, principalmente nas mãos da alta gestão.

As autoras constataam que, apesar das expectativas positivas em relação às mudanças organizacionais por parte dos entrevistados, as políticas do IFS sofrem poucas alterações em relação à Escola Técnica. Não obstante haja toda uma reformulação legal e documental para a implementação da reestruturação da Instituição, apontam-se principalmente, falta de participação coletiva nas decisões e disputas de poder que se sobrepõem aos objetivos do próprio Instituto. A esse fenômeno, elas atribuem a consolidação de uma cultura organizacional que não é rompida quando da transformação para Instituto Federal. O estudo de caso conclui as análises indicando a necessidade de se promover autonomia, participação, desenvolvimento pessoal e profissional de todos os atores da comunidade IFS.

Embora haja peculiaridades em cada Instituto Federal mediante o processo de reestruturação, existe algo comum a todos eles. A tentativa de implementar as transformações de “cima para baixo” compreende uma verticalização descendente de governo federal para institutos e, ao que parece em muitos deles, a exemplo do Instituto de Sergipe, também imposta aos servidores pelos gestores locais. Os conflitos internos advindos dessa relação são perceptíveis até os dias de hoje e, mesmo após o Centenário da Rede Federal EPCT no ano de 2009, é possível questionar qual o verdadeiro papel dessas instituições.

Outra ação que vem ampliar ainda mais a abrangência dos IF's na oferta de Educação Profissional é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), sancionado pela Lei 12.513/2011 logo no primeiro ano do primeiro governo da presidente Dilma. O programa tem o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, para tanto são oferecidos cursos gratuitos nas escolas públicas federais, estaduais

e municipais; nas unidades de ensino do Sistema “S”²⁴; em instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio.

Os Institutos Federais, ainda que não tenham consolidado uma identidade institucional propriamente dita, avançam para a terceira fase do plano de expansão da Rede no ano de 2012, ano seguinte à posse da presidente da república Dilma Rousseff, cuja meta principal de governo se assenta na manutenção das políticas sociais criadas no governo anterior, a exemplo da reforma e ampliação de oferta da E.P.

Em 2014, a Rede Federal de EPCT completa 105 anos. O resultado físico da reestruturação e expansão da Rede Federal resulta em: 38 institutos federais; dois Centros Federais de Educação Tecnológica e o Colégio Pedro II -RJ. A Rede conta com 562 unidades de ensino, um milhão de matrículas e 60 mil servidores. Além desses números está prevista a criação de mais 210 unidades a serem implantadas até 2018.

Já o Instituto Federal de Sergipe, hoje, conta com oito *campi*, localizados em: Aracaju, São Cristóvão, Lagarto, Estância, Itabaiana e Nossa Senhora da Glória, Tobias Barreto, Propriá além da reitoria. Ainda estão previstos para este ano a inauguração de mais dois *campi*, nos municípios de: Nossa Senhora do Socorro, e Poço Redondo²⁵.

É perceptível que as políticas de governo para a E.P são indissociáveis das prerrogativas econômicas. Mesmo o governo que apresenta propostas de cunho mais social tem seu viés capitalista neoliberal e atende às demandas do sistema produtivo. Embaso essa afirmação a partir da análise das principais regulamentações e trabalhos científicos apontados nesta seção, onde é perceptível a beleza do discurso sobre a educação integradora fundamentada nos eixos Ciência, Cultura e Trabalho, mas que destoam na prática. Ou seja, o ideal didático-pedagógico está muito distante da prática didático-pedagógica.

A rapidez da implantação da reforma da E.P e expansão da Rede Federal EPCT não permite discussões mais aprofundadas e não oportuniza a adequação a cada realidade local. Antes é implementada de forma imperiosa e homogeneizadora, atropelando as identidades institucionais já consolidadas. Alguns resultados perceptíveis dessa ação reestruturadora é a

²⁴Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). (<http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>).

²⁵ Neste ano de 2014 ocorre mais uma expansão da Rede Federal EPCT, dando origem a mais quatro novos campi no estado de Sergipe Tobias Barreto, Propriá, Nossa Senhora do Socorro, e Poço Redondo. Até o momento de realização desta pesquisa apenas os dois primeiros campi foram inaugurados.

confusão que se estabelece sobre o principal papel dos IF's diante da pluricurricularidade e os constantes conflitos de poder, muito provavelmente, corroborados pela nova organização multicampi.

Diante de tal panorama institucional, configuram-se novas crises de identidades profissionais, sendo esse fato um indício de que a escola não está passiva diante das imposições externas. Os conflitos estabelecidos dentro dela denotam um possível movimento de resistência diante das arbitrariedades. Essa resistência é um dos elementos preponderantes na constituição das identidades profissionais, pois, como afirma Bauman (2005), a identidade luta todo o tempo contra a dissolução e a fragmentação. Assim como, o ambiente de trabalho contemporâneo é considerado pelo autor como instável, contribuindo para as crises e buscas por novas identificações.

Sendo as identidades amparadas pelos sistemas sociais e diretamente ligadas às relações de poder como afirma Silva, T. (2014), destaco as circunstâncias atuais de conflitos e disputas internas do IFS como elementos fundamentais para análise das construções identitárias profissionais das pedagogas não docentes.

Nesta seção, esbocei o panorama geral da reestruturação do Instituto Federal de Sergipe para identificar alguns reflexos desse processo na construção das identidades profissionais das pedagogas não docentes. No tópico a seguir, busco trazer elementos que esclareçam a institucionalização e a legitimação das identidades dessas profissionais, procurando traçar um breve caminho das pedagogas²⁶ nesse espaço, apontando possíveis transformações no papel e funções profissionais.

3.2 A estrutura Institucional do ensino e a atuação dos profissionais de pedagogia

Nesta seção, intenciono apresentar alguns processos de transformação pelos quais passa a organização do ensino institucional, desde a Escola Industrial de Sergipe, passando pela Escola Técnica Federal de Sergipe, Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe chegando, então, ao atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe. A organização dessas informações é importante para vislumbrarmos como acontece a “evolução” dos órgãos responsáveis pelo ensino e pela organização técnico-pedagógica institucional e,

²⁶ Aqui trato das pedagogas não docentes de uma forma geral, não somente daquelas que participaram da pesquisa.

também, para conhecer como se dá a inserção dos pedagogos não docentes²⁷ na escola. Busco, assim, pontuar o papel dos pedagogos ao longo desses anos, identificando suas ações e a legitimação institucional dessa atuação.

Diante da ausência de documentos Institucionais que cataloguem as transformações ocorridas na área de ensino. Inclusive, pensando na importância da preservação da memória institucional, faço aqui alguns registros sobre as diferentes organizações técnico-pedagógicas, desde a ETFSE até o IFS, mesmo sabendo que a natureza deste trabalho não é histórica.

A coleta das informações para esta seção foi complexa, dada a ausência de documentos organizados pelos respectivos órgãos institucionais. O máximo encontrado são as portarias em nome da Diretoria da escola. A partir destas é que tento extrair informações para compreender a atuação dos pedagogos nos períodos propostos.

Na seção seguinte vou preferir sistematizar as informações sobre a estruturação do ensino e a organização técnico-pedagógica, encontradas nos documentos oficiais, organizando-as por décadas.

3.2.1 Década de 1960: O fazer pedagógico sem pedagogos

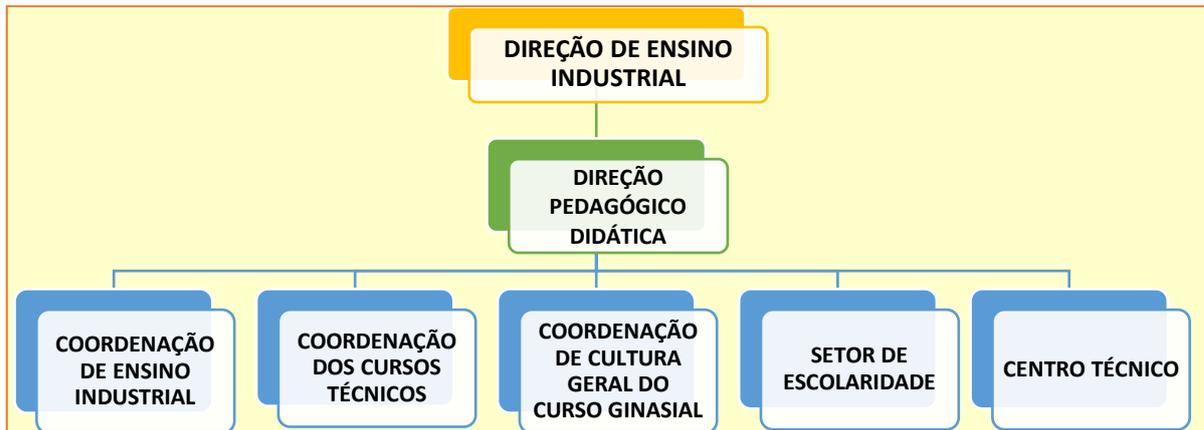
O registro mais antigo encontrado nas portarias catalogadas no arquivo institucional data do ano de 1962. Nesse ano, uma portaria pautada no Decreto 50.492 de 25.04.1961 aprova o regulamento relativo à organização e ao funcionamento dos ginásios industriais. Em um dos artigos da legislação surge a orientação educacional de caráter obrigatório com vistas aos princípios e métodos da organização racional do trabalho aplicável às atividades produtivas. Essa portaria se revela importante porque aponta para o desenvolvimento de uma das vertentes do trabalho pedagógico no período, vale destacar porém que a atividade não é exercida por um profissional de Pedagogia, mesmo porque que à época não há oferta do curso²⁸ no estado.

Até o ano de 1968, na Escola Industrial Federal de Sergipe é possível identificar os seguintes órgãos responsáveis pelo ensino, provavelmente todos chefiados por professores, pois não há nos registros encontrados pedagogos não docentes atuando neste intervalo de tempo.

²⁷ Sempre foi confusa a distinção entre o que a instituição chama de técnicos educacionais, pedagogos supervisores e pedagogos orientadores. Em alguns momentos as portarias associam as duas nomenclaturas para se referir ao mesmo profissional, a exemplo de técnico educacional supervisor.

²⁸ A primeira Faculdade de Educação- FACED criada no estado está vinculada a Universidade Federal de Sergipe-UFS, criada no ano de 1967, mas somente instalada no ano de 1968, formando a primeira turma em 1971 (sistema 3+1). Segundo (Oliveira, N. 2011) o atraso da instalação do curso se deve a falta de recursos financeiros da unidade de ensino e a baixa procura dos candidatos pelo magistério, dada a precária remuneração da profissão.

Figura 2. Organograma²⁹ da área pedagógico-didática da Escola Industrial Federal de Sergipe no final da década de 1960



Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento documental da instituição

No organograma da área pedagógico-didática acima é interessante observar a existência de uma Direção Pedagógico Didática que ocupa lugar de destaque na estrutura organizacional, a qual vários outros órgãos do ensino se submetem. Essa leitura da imagem pode ser associada ao pensamento de Libâneo (2009) de que a pedagogia ocupa um espaço mais amplo que a docência, como um campo teórico e prático da educação que se debruça sobre a problemática educacional tendo como objeto as práticas educativas e à docência, assim como o ensino, parte do trabalho pedagógico.

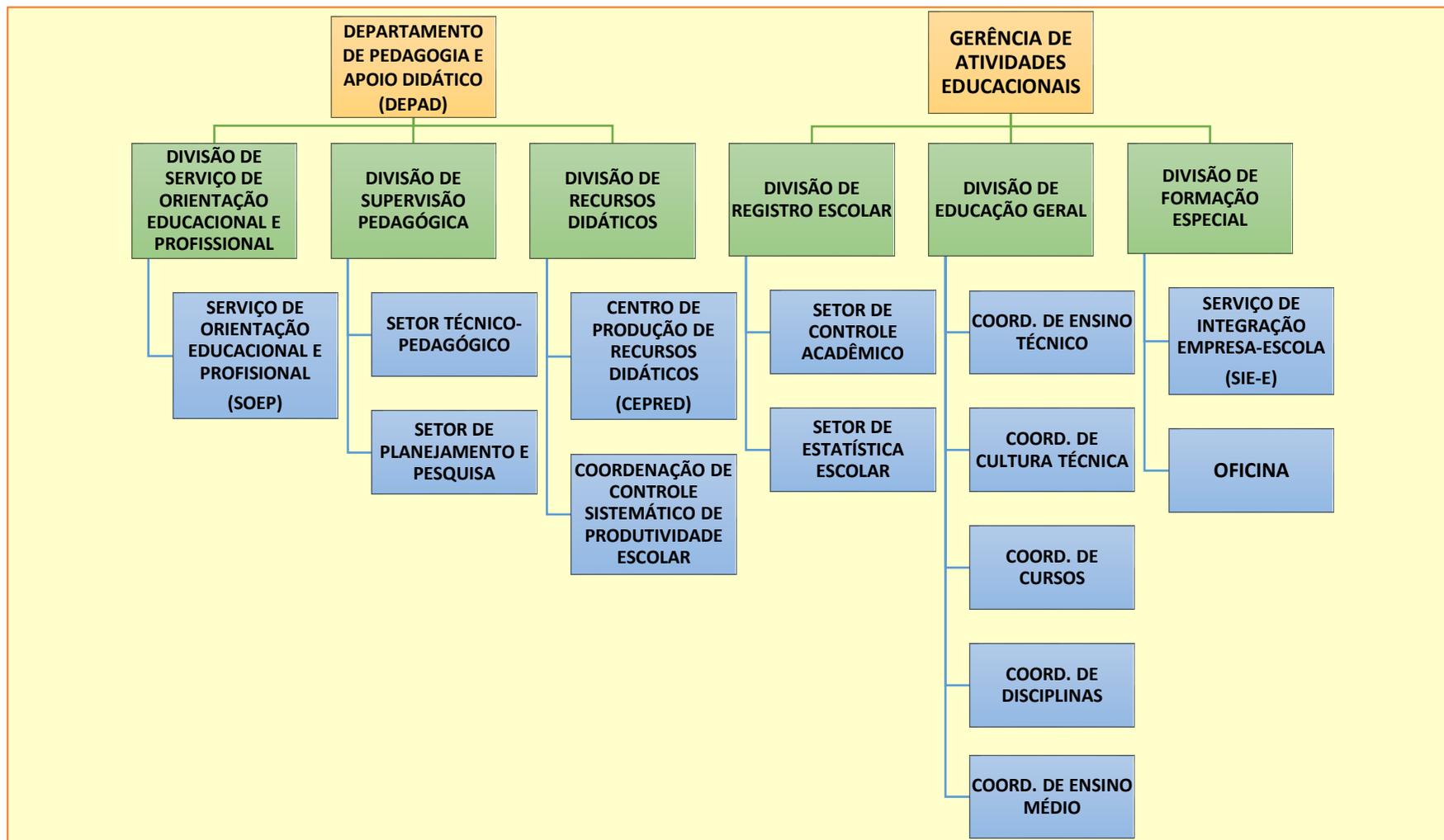
Nesse sentido, posso presumir que, na referida década, a área pedagógico-didática surge como uma espécie de base para o trabalho desenvolvido na escola, o quadro, então, pode estar sinalizando que o conhecimento pedagógico fundamenta o planejamento e a execução de ações para docência, ainda que os profissionais especializados em pedagogia não estejam presentes no órgão na ocasião. A elaboração da estrutura organizacional antecede e prepara o ambiente da escola para a recepção dos profissionais de pedagogia, que só aparecem na estrutura organizacional anos mais tarde, conforme os documentos localizados durante o levantamento histórico dos documentos, onde não se registram evidências de servidores pedagogas(os).

No ano de 1969 a escola passa a ser denominada Escola Técnica Federal de Sergipe e passa a ter a área pedagógico-didática organizada pela composição dos seguintes órgãos³⁰:

²⁹ Todos os organogramas deste capítulo foram elaborados por mim com base nos documentos oficiais encontrados.

³⁰ Essas informações são extraídas das centenas de portarias da Diretoria da ETFSE. Como não são documentos que se ocupem especificamente da organização estrutural administrativa da instituição, não se pode afirmar que todos os setores aqui registrados tenham existido concomitantemente, posto que não são encontrados documentos mais precisos que denotem a organização efetiva do ensino da instituição no referido período. Contudo, como não é encontrado registro de nenhum organograma anterior a 1976, disponibilizo as informações coletadas e tento esboçar um possível organograma do ensino.

Figura 3. Organograma da área pedagógico-didática da Escola Industrial Federal de Sergipe no ano de 1969



Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento documental da instituição

Aqui é interessante observar a continuidade de um órgão gestor que se encontra em uma posição privilegiada da hierarquia organizacional. Existe evidências de que o Departamento de Pedagogia e Didática (DEPAD) substituiu a Direção Pedagógica Didática e mantém sob sua subordinação outras divisões e setores. A figura do organograma indica que o surgimento da Escola Técnica Federal de Sergipe está alicerçado sobre um pensamento pedagógico bem delimitado.

A estrutura visibiliza que na mesma linha do DEPAD se encontra a Gerência de Atividades Educacionais que mantém outros setores que parecem estar mais voltados para as ações mais práticas do exercício docente. O quadro ilustra uma possível divisão entre trabalho intelectual e trabalho operacional, de um lado os pensadores da educação (setor pedagógico) e do outro, os executores (professores). Um exemplo ilustrativo dessa afirmação pode ser a presença do Setor de Planejamento e Pesquisa ligado ao DPAD e o Setor de Estatística Escolar ligado à Gerência de Atividades Educacionais

Essa leitura é coerente com a proposta militar vigente na ocasião, dos tempos áureos tecnicistas, refletida inclusive na proposta das habilitações do curso de pedagogia. Não que eu entenda que a formação dos especialistas ou pedagogos não docentes seja um fomento a desarticulação entre pedagogia e docência, mas essa é a configuração político-econômica do período em um contexto de golpe militar. Controle, fiscalização e supervalorização das técnicas importadas através do acordo MEC/USAID ³¹marcam esse período da educação brasileira.

Apesar de não haver profissionais de pedagogia ainda nesse momento, a estrutura se consolida em consonância com a proposta formativa das habilitações do curso, evidenciada pelos setores de Divisão de Serviço de Orientação Educacional e Profissional e Divisão de Supervisão Pedagógica e suas demais subdivisões. O aspecto positivo dessa delimitação pode estar em uma possível distribuição e clareza sobre as atribuições profissionais de cada um, ao mesmo tempo que pode pecar pelo excesso de especificidade e ausência de compreensão do todo.

A década de 1960 estrutura a organização pedagógico-didática que vai prevalecer durante os primeiros anos da década seguinte. Onde vão se tornar mais visíveis as atividades de planejamento e estruturação político-pedagógica, favorecidas pela entrada dos profissionais especialistas da educação, os pedagogos não docentes.

³¹Acordo firmado entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID) decorrente do golpe militar de 1964, com o intuito de implantar reformas no ensino brasileiro segundo padrões norte-americanos.

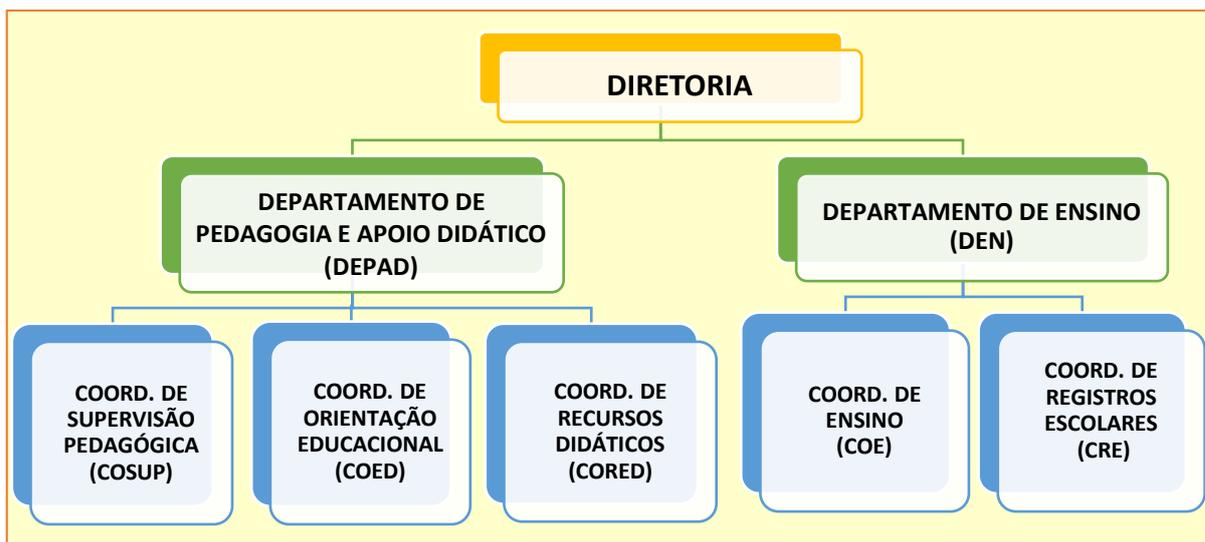
3.2.2 Década de 1970: O “boom” do fazer pedagógico

Destaco nesta década, a presença dos primeiros profissionais de Pedagogia que ingressam na Escola. No ano de 1973 são admitidos três pedagogos³². Nessa ocasião ocorre o Seminário de atualização didático- pedagógica destinado a professores da escola, único registro de evento desta natureza encontrado desde 1962. No ano subsequente à presença destes profissionais registra-se o ingresso de duas estagiárias³³ de Pedagogia na instituição.

Em 1975 são contratadas mais quatro pedagogas, duas delas assumem cargos de liderança na escola, a chefia da Subcoordenadoria do Setor Técnico Pedagógico e a chefia da Subcoordenadoria de Planejamento e Pesquisa.

O primeiro organograma³⁴ encontrado da Instituição indica a nova estrutura administrativa da escola. Com base nas informações desse documento apresento o organograma abaixo:

Figura 4. Organograma da área pedagógico-didática da ETFSE no ano de 1976



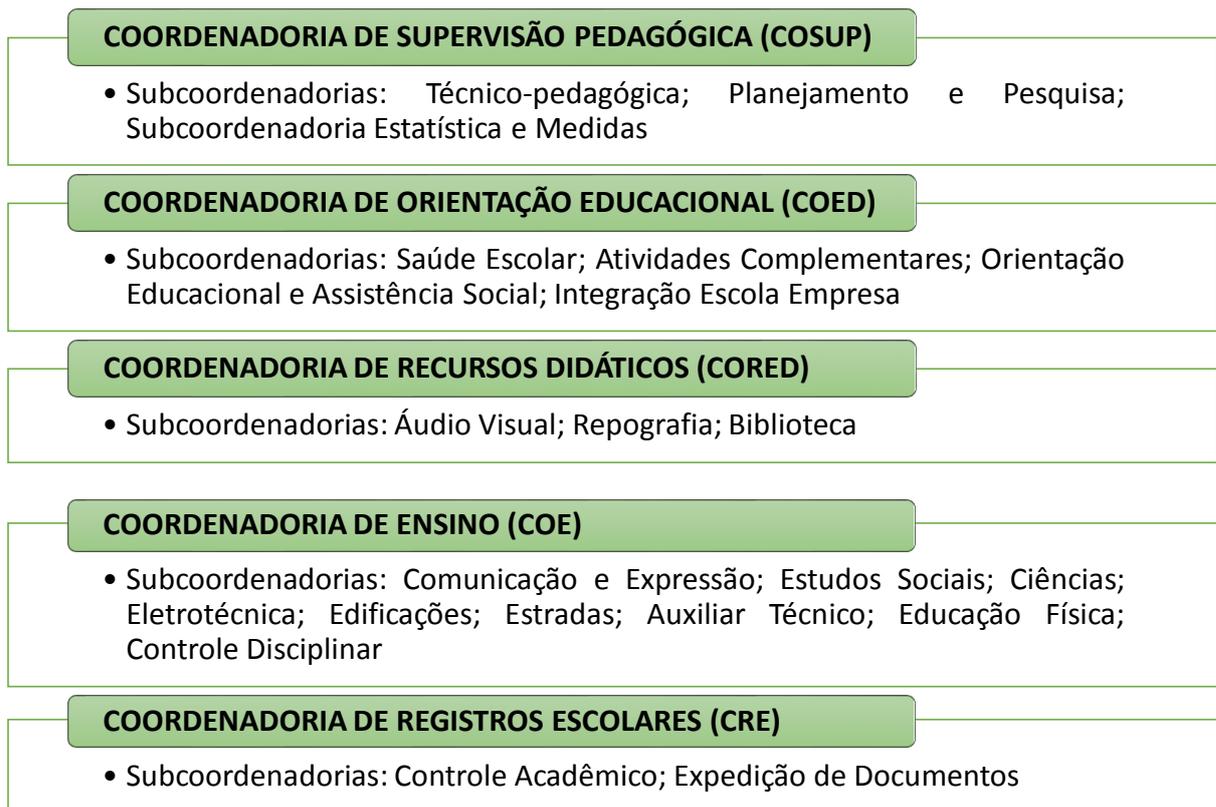
Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento documental da instituição

³² Romilda Maria Paula de Lima, contratada sob título de técnica educacional, esposa do então diretor Irineu Martins Lima. No mesmo ano, de acordo com a portaria nº148 foi concedido à servidora horário especial para cursar a faculdade de Educação da UFS, também, registra-se a contratação de outros dois pedagogos orientadores educacionais: Manoel Messias Vasconcelos, contratado sob título de licenciado em pedagogia e Marlene Alves. Em relação a esta profissional não encontrei registros sobre sua formação, contudo, as circunstâncias indicam que a mesma tinha formação em pedagogia.

³³ Dilma Maria Andrade e Dária Botelho Andrade, ambas com o regime de vinte horas, esse é um indício da presença das primeiras estagiárias de pedagogia na escola. Nos dias atuais não há registro da presença de estagiárias de pedagogia no IFS.

³⁴ Essas informações foram extraídas da portaria de nº 001 de 08.01.1976; Portaria de nº 239 de 26.05.1976, dentre outras centenas de portarias da Diretoria da ETFSE

Figura 5. Subdivisões da área de ensino da ETFSE no ano de 1976



Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento documental da instituição

A ilustração da estrutura organizacional revela como a separação entre área pedagógica e área de ensino vai se especificando. No quadro de n. 4 o Departamento de Pedagogia e Apoio Didático permanece ocupando a mesma linha de gestão do Departamento de Ensino, também, é possível observar que a Coordenadoria de Planejamento e Pesquisa continua subordinada ao DEPAD, mais especificamente à COSUP, setor responsável pela supervisão escolar. Ainda presumo uma separação estabelecida entre planejamento e execução do trabalho escolar, exemplificada pela manutenção da divisão entre DEPAD e DEN no organograma.

Aqui é possível visualizar a delimitação da atuação profissional conforme a própria formação acadêmica. As atividades de supervisão, orientação e administração escolar são visíveis tanto na estrutura hierárquica dos órgãos da escola, quanto na atuação destes profissionais. Onde são perceptíveis as seguintes ações:

- Administração escolar: Planejamento das atividades para organização e reestruturação do currículo e registros escolares; Treinamento de professores e ações para dinamizar a coordenadoria de orientação educacional; Elaboração do manual do aluno; Elaboração

de projeto de intervenção na pintura da escola, com participação dos alunos; constituição de Comissão de Assessoramento Técnico Pedagógico (CATEP)³⁵; Elaboração das diretrizes e modelo de plano de recuperação; Elaboração de projeto³⁶ integrado de implantação e implementação do ensino por objetivo; Planejamento de datas comemorativas;

- Supervisão escolar: Projeto para aperfeiçoamento das técnicas de ensino destinado a professores; treinamento de docentes e auxiliares técnicos em ensino sobre “ensino por objetivos”; orientação de professores sobre a técnica módulos de ensino; discussão e elaboração de planejamento, avaliação; metodologia e calendário escolar; elaboração de ficha de avaliação do professor; Elaboração e aplicação das diretrizes e modelo de plano de recuperação; Organização da semana pedagógica³⁷; Elaboração de plano de trabalho; Elaboração de acompanhamento do ensino-aprendizagem institucional; Elaboração do projeto de acompanhamento individualizado para orientar, acompanhar e avaliar o ensino e a aprendizagem de um grupo de alunos em determinada disciplina; Elaborar o projeto Encontros Pedagógicos;
- Orientação Educacional e profissional: Acompanhar e avaliar o ensino e a aprendizagem de um grupo de alunos;

É provável deduzir que o papel dos pedagogos não docentes durante a década de 1970, período que compreende a Escola Técnica Federal de Sergipe, vai ao encontro da profissionalidade. Os espaços delimitados e ações legitimadas, visibilizados através da publicação de documentos oficiais (portarias), indicam que possivelmente haja reconhecimento e valorização desses profissionais na escola.

³⁵ Unidade auxiliar consultiva sobre questões técnico-pedagógicas dos cursos e áreas da escola. A comissão tem regulamento próprio e é constituída por professores eleitos através de votação dentro de suas subcoordenadorias, sua composição comporta um subcoordenador mais três professores eleitos anualmente. Essa comissão prevê reuniões mensais para opinar sobre alterações curriculares, programas de ensino; organização de exames de seleção de estudantes (quando convocados pela COE).

³⁶ Este projeto prevê treinamento e acompanhamento onde todos os setores do ensino estão envolvidos na execução, tendo suas atribuições específicas determinadas no documento. Na mesma data foi elaborada pelo DEPAD e COSUP, sob portaria nº145/1977, o regulamento do ensino por objetivos (orientações gerais sobre o ensino e a aprendizagem institucional).

³⁷O evento realizado semestralmente pela COSUP, órgão responsável pela elaboração e coordenação, prevê a participação de todos os outros atores envolvidos no processo de ensino institucional. Neste projeto encontram-se descritas todas as atribuições dos distintos participantes. (Realizado semestralmente).

Nesse período, saliento mais uma vez, o desenvolvimento de atividades com o corpo docente como possibilidade de articulação entre os órgãos pedagógicos e à docência, apesar da estrutura apresentar-se dicotômica. Porém, também existe uma possibilidade dos pedagogos não docentes respaldarem suas ações no pensamento da divisão social do trabalho dentro da escola, o que pode ter possibilitado resistências e conflitos.

Outro destaque que trago para essa fase da atuação dos profissionais de pedagogia é uma suposta clareza sobre as atribuições de cada um (supervisores, orientadores e gestores escolares), pelo menos o registro nos documentos oficiais aponta para a designação das funções de cada um deles.

Muitas ações são resultado da articulação entre o DEPAD, órgão da alta gestão escolar comandado por uma também pedagoga e os setores de supervisão e orientação educacional. Além das portarias, a elaboração de outros documentos registrados institucionalmente, como projetos, planos de trabalho, manuais, etc. denotam a existência de uma presumida organização técnico-administrativa articulada entre os distintos setores pedagógicos.

O volume de documentos encontrados na década de 1970 vai contrastar com a escassez documental da década seguinte, o que dificulta identificar aspectos positivos e negativos da organização pedagógico-didática da escola. Suponho que haja uma perda significativa nesse aspecto, principalmente se considerarmos o momento de efervescência política no país, que possivelmente traz alterações na rotina escolar.

3.2.3 Década de 1980: O fazer pedagógico desconhecido

Nenhuma portaria sobre alteração na estrutura organizacional da escola é encontrada nessa década, assim como poucas portarias são encontradas sobre o exercício profissional dos pedagogos não docentes³⁸. No entanto, como algumas portarias indicam que a organização do ensino permanece a mesma senão muito semelhante, provavelmente os papéis desempenhados devam ter continuado os mesmos.

³⁸ Em muitas portarias chama-se de técnico educacional todos os cargos ligados ao exercício pedagógico, seja supervisor ou orientador. Vale registrar que é na década de 1980 que se passa a admitir como técnico educacional, profissionais com outra formação que não a pedagogia, a exemplo de Jovanira Lázaro Pereira, formada em Letras.

Acrescento apenas as informações sobre a elaboração e aprovação do regulamento das coordenadorias e do Regulamento da Organização Didática (ROD)³⁹ elaboradas pela administração escolar e a elaboração de prova e correção de atividades para concurso de ascensão funcional para técnicos de ensino e, também, a ação de traçar perfil profissiográfico⁴⁰ dos alunos. Nessas últimas ações não é possível identificar se são elaboradas pelos pedagogos vinculados à supervisão ou orientação.

A década da redemocratização do país se reflete, inclusive, na Escola. Nela ocorre a primeira eleição para a Direção Geral da instituição, onde uma das pedagogas fica entre os três candidatos mais votados. Também é um período de contenção de despesas, uma revista⁴¹ produzida pela própria escola traz relatos da precariedade da estrutura física e de equipamentos.

Os documentos indicam que a década de 1980 se encerra tendo ainda a organização do ensino estruturada pelos Departamentos de Pedagogia e Apoio Didático e Departamento de Desenvolvimento de Ensino, ainda permanecendo na hierarquia as coordenadorias de Supervisão Pedagógica e de Orientação Educacional.

A década de 1980 também é o momento em que se intensificam as discussões no país acerca da identidade do curso de pedagogia e do pedagogo. Segundo Silva, C. (2006)⁴² à época, sociedade civil e órgãos do governo em meio a um processo conturbado deixa arrefecer a questão da identidade da pedagogia que arrastando-se pela década posterior, sob coordenação da ANFOPE, centra-se na formação de educadores em geral e segue em busca da base comum nacional. Quiçá a admissão de técnicos em assuntos educacionais com formação em outras licenciaturas, nessa década, seja reflexo desse cenário.

Relembro esse momento profícuo de discussões por entender que os resultados obtidos trazem elementos responsáveis pela construção de um sistema simbólico pautado na indefinição da formação e atuação profissional do pedagogo. Haja vista que a realidade subjetiva interiorizada na consciência repercute nas estruturas e nas relações sociais, pondero a influência desse pensamento sobre o desempenho e a construção de uma imagem fragilizada dos pedagogos não docente na ETFSE. Presumidamente há um impacto gerado por essa realidade na década seguinte, onde a atuação se revelará mais tímida que o período anterior.

³⁹ A primeira indicação de elaboração deste documento é encontrada sob portaria de nº 212 com data 01.08.1980.

⁴⁰ O perfil profissiográfico registrado nas portarias indicam o levantamento do perfil do aluno ingresso na instituição.

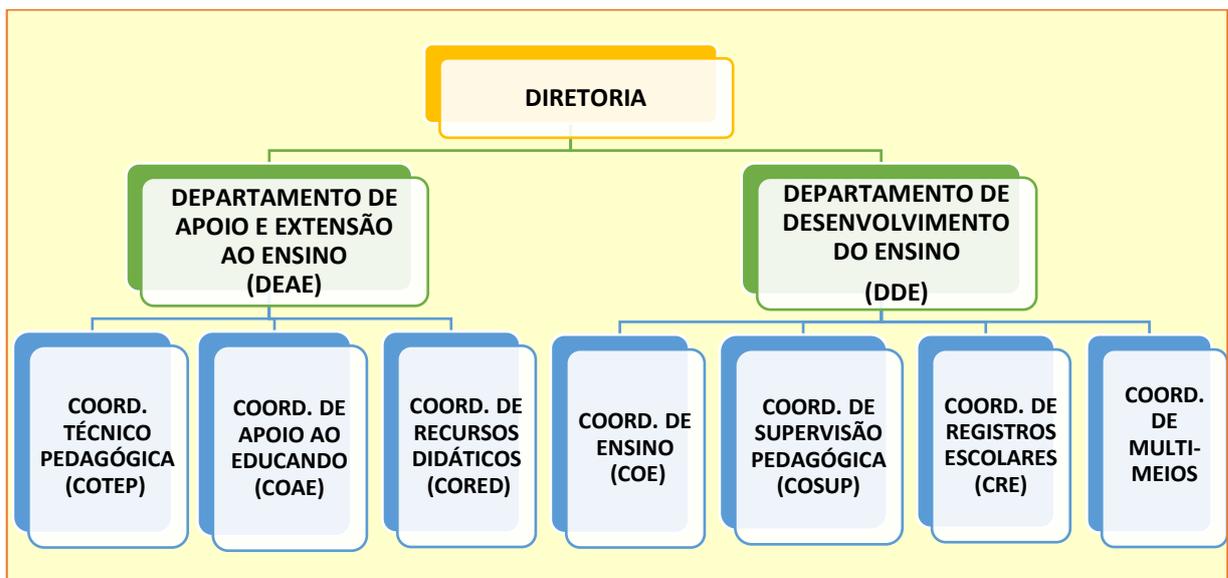
⁴¹ Revista Escola Técnica em Foco.

⁴² Para compreender melhor o desenrolar do processo histórico, ver a obra *Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade* de Carmem Sílvia Bissoli da Silva (2006).

3.2.4 Década de 1990: A timidez do fazer pedagógico

No ano de 1992 ocorre outra mudança na estrutura organizacional⁴³ que exclui alguns órgãos e cria outros. Aqui, ressalto a extinção do Departamento de Pedagogia e Apoio Didático, substituído pelo Departamento de Extensão e Apoio ao Ensino (DEAE) e a mudança da Coordenadoria⁴⁴ de Supervisão Pedagógica (COSUP), que passa a ser ligada ao Departamento de Desenvolvimento do Ensino (DDE). Há indicação de criação da Coordenadoria técnica pedagógica (COTEP) em 1991.

Figura 6. Organograma da área de ensino⁴⁵ da ETFSE no início da década de 1990



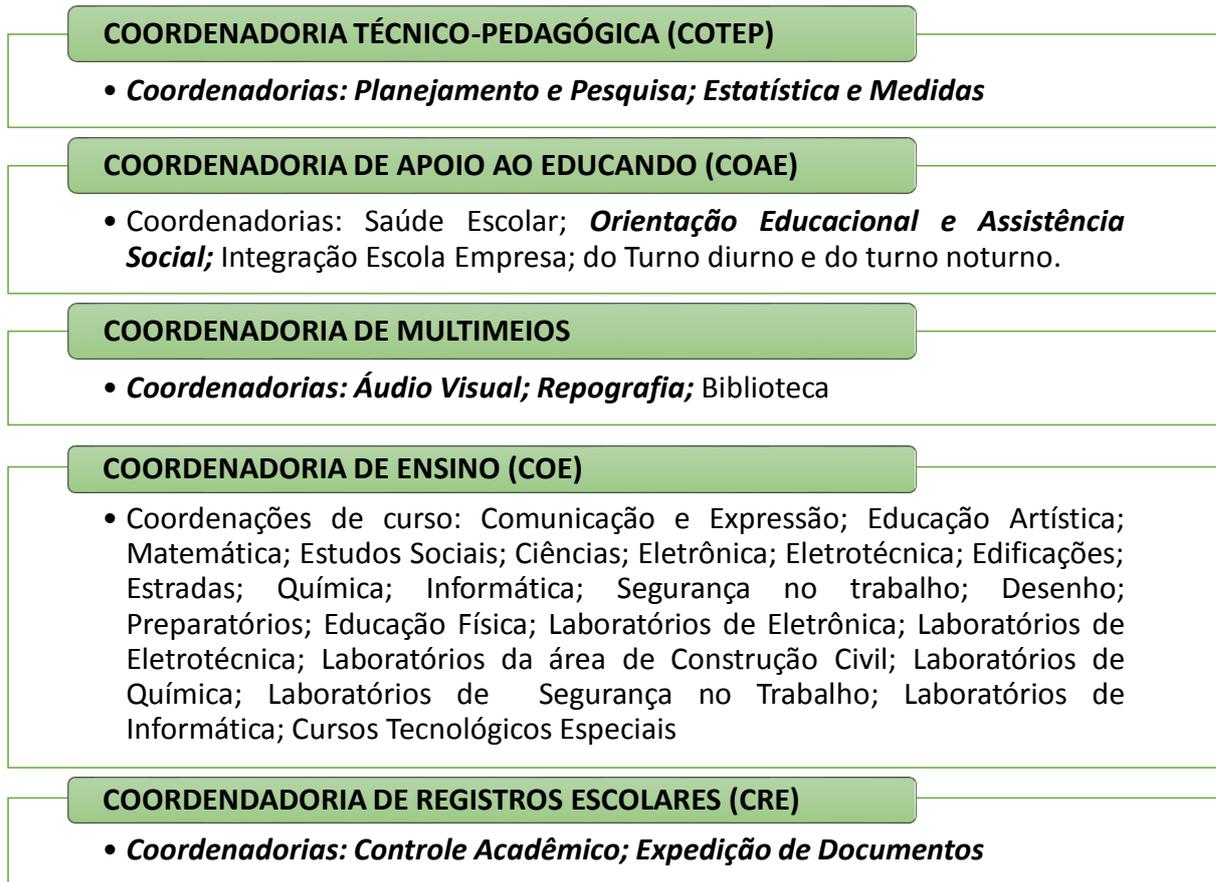
Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento documental da instituição

⁴³ Informações extraídas da portaria de nº 22 de 27.01.1992 que modifica as funções de confiança. A portaria que implementa a mudança da estrutura organizacional é a de nº88 de 04.03.1992, porém foi encontrada sem o organograma anexo.

⁴⁴ Todas as coordenadorias que permanecem em negrito/itálico no quadro abaixo das subdivisões são as coordenadorias que não encontro referências de alterações, exclusões ou substituições. Mantive-as considerando a hierarquia anterior, contudo algumas delas pode não mais pertencer à estrutura organizacional neste período.

⁴⁵ A partir desse momento começo a atribuir o termo “área de ensino” para os organogramas, tendo em vista que toda a organização pedagógica fica submetida ao ensino

Figura 7. Subdivisões da área de ensino da ETFSE no início da década de 1990



Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento documental da instituição

Essa reestruturação sinaliza uma redução da atuação pedagógica na instituição, visto que deixa de ocupar um espaço de departamento, ligado diretamente à diretoria geral para dividir-se em duas coordenadorias ligadas a departamentos distintos. A Coordenação de Supervisão Pedagógica ligada ao DDE e a Coordenação de Orientação Educacional e profissional ligada ao DEAE. A mudança na estrutura da organização sinaliza que o ensino se fortalece em detrimento dos órgãos essencialmente pedagógicos, inclusive, estes passam a ser subordinados à estrutura do ensino, semelhante ao entendimento propagado sobre a pedagogia circunscrita à docência.

Para Libâneo (2009), essa compreensão sobre as habilitações do curso de pedagogia, enquadrada no discurso da divisão técnica do trabalho escolar como gerador de desigualdades, que podem ter influenciado nas mudanças institucionais, é um equívoco. Posto que em qualquer instituição há necessidade de diferentes especialidades e especialistas da educação. Ou seja, mesmo que em dado momento ou local as especialidades da pedagogia tenham contribuído para dicotomizar o trabalho escolar, esse não deve ser o argumento para defender que os pedagogos

especialistas não são necessários ao desenvolvimento das práticas educativas e muito menos se deve conceber a formação distinta entre pedagogo professor e pedagogo não docente como um argumento autoexplicativo para as desigualdades entre profissionais dentro da escola

Esse movimento organizacional promove uma desarticulação da atuação dos pedagogos não docentes na Escola. O indício primeiro é a mudança na subordinação hierárquica colocando supervisores e orientadores educacionais ligados à chefias distintas. O segundo indício é colocá-los sob comando de professores que, em sua grande maioria, tem formação predominantemente técnica. Sendo assim, presumo que são menos familiarizados com a organização pedagógica do ensino.

É nessa década, inclusive, que é inaugurada a Unidade de Ensino Descentralizada (UNED)⁴⁶, mais precisamente no ano de 1995 na cidade de Lagarto, interior do estado de Sergipe, distante 75 km de Aracaju. Essa ação reflete a proposta de expansão e interiorização do ensino técnico no estado.

O que chama a atenção nesta alteração estrutural é o crescimento das coordenadorias de curso e o surgimento das coordenadorias de laboratórios, em sua grande maioria chefiadas por professores. Isto pode indicar uma valorização e reconhecimento da carreira docente na Instituição, principalmente considerando que são cargos de confiança e comissionados. Como também pode indicar um outro movimento que é a diminuição da expressão dos setores pedagógicos, associados à retirada dos professores de sala de aula para o exercício de atividades de planejamento e gestão.

No ano 1998 uma nova modificação na estrutura organizacional⁴⁷ é implantada, conforme quadro abaixo:

Figura 8. Organograma da área de ensino da ETFSE no ano de 1998



Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento documental da instituição

⁴⁶ A UNED fica atrelada à sede de Aracaju até o ano de 2008.

⁴⁷ Através da portaria nº 397 de 12.06.1998.

Figura 9. Subdivisões da área de ensino da ETFSE no ano de 1998



Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento documental da instituição

Aqui vale observar que surgem as gerências, mas o setor pedagógico fica resumido a uma única coordenadoria, a Coordenadoria Técnico-pedagógica e Ensino Médio, que dois anos mais tarde deixa de ser chefiada por um pedagogo. Nessa nova estrutura⁴⁸ da Sede Aracaju, a Gerência Educacional da área de Eletroeletrônica e Informática (GEAEI); Coordenadoria de Atividades Discentes; Coordenadoria de Assistência ao Estudante (CADAЕ); Coordenadoria de Cursos de Extensão (COCEX) são chefiadas por pedagogos. Além disso se registra duas outras pedagogas em atividade na Coordenadoria de Seleção e Desenvolvimento.

Essa configuração pode expressar um aspecto positivo, a expansão da atuação profissional das pedagogas em outros órgãos trazendo indícios de ampliação da perspectiva

⁴⁸ Através da portaria nº 397 de 12.06.1998.

pedagógica para além das atividades ligadas à sala de aula. Em contrapartida, ao considerar a redução dos espaços antes coordenados por pedagogos e a exclusão de espaços com maior inserção na instituição, como por exemplo uma gerência ou departamento pedagógico, pode apontar uma fragilização nas atividades de planejamento, organização e produção pedagógica, ou mesmo pode apontar para uma possível dispersão dos profissionais para outros setores como mais um fator de desarticulação.

Refletir sobre isso não é meramente uma questão de disputa de território ou tentativa de garantir reserva de mercado, mas de percepção sobre a dinâmica educacional. Toda alteração na estrutura organizacional escolar provoca mudanças, sejam negativas ou positivas. Uma redução da atuação pedagógica, portanto, pode gerar impactos no desenvolvimento do ensino.

Outro aspecto que surge é a transformação de algumas coordenadorias de curso em gerência, como é o caso da Gerência Educacional da Área de Construção Civil; Gerência Educacional da Área de Eletroeletrônica e Informática; Gerência Educacional da Área de Tecnologia Ambiental. Essa alteração parece ter relação com a polêmica separação do ensino profissional e o ensino médio a partir do Decreto 2.208/1997 e com a futura transformação em CEFET, visto que cria duas gerências específicas para o ensino técnico e uma gerência para o ensino tecnológico. Esses dois episódios são marcados por muitas discussões e insatisfação da comunidade escolar.

Nesse período percebo uma atuação mais tímida dos pedagogos não docentes. Há que se considerar portanto, a redução dos espaços pedagógicos, agora expressa apenas pela Coordenadoria Técnico Pedagógica e Ensino Médio, subordinada à Gerência de Apoio ao Ensino juntamente com as Coordenadoria de Curso. São poucas as portarias encontradas sobre as atividades desenvolvidas nesta década, o que prevalece nos documentos são as inúmeras substituições de pessoas nos cargos comissionados.

Contudo, é possível indicar as ações: Elaboração e adoção, em caráter experimental, do regulamento do conselho de curso por um período de um ano sob responsabilidade da Coordenação Técnico-pedagógica; Participação de pedagogos na comissão e subcomissões responsáveis pelos trabalhos de elaboração do PROEP/ Subcomissão técnico-pedagógica, coordenado por uma pedagoga; Participação de pedagogos na comissão para promoção do XXV REDITEC- Reunião dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Tecnológica, tendo como presidente da comissão central outra pedagoga.

Há que se levar em conta, igualmente, que essa é uma década conturbada para as Escolas Técnicas Federais que vão sendo transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica

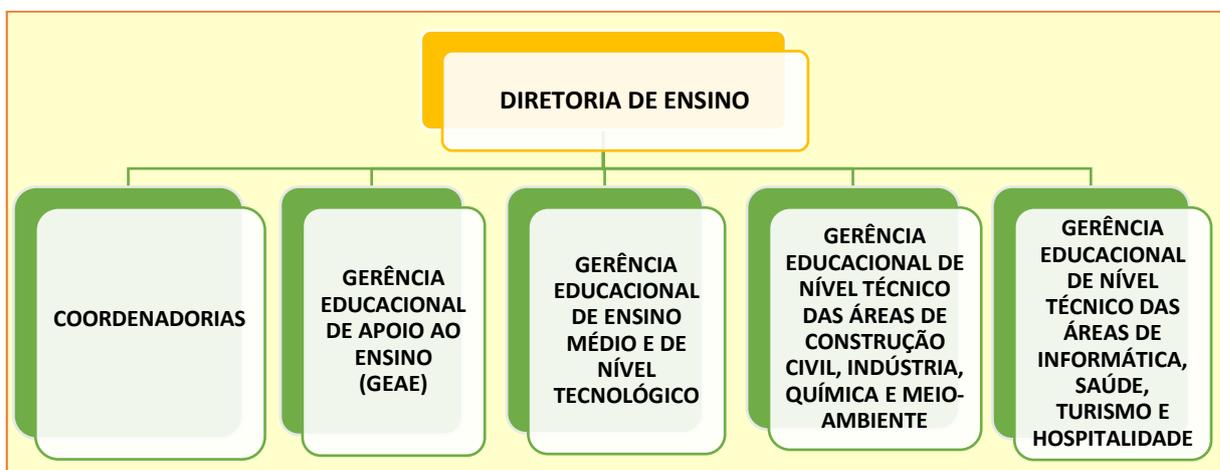
e enfrentando a conseqüente reestruturação curricular, o que gera embates e resistências por parte da comunidade escolar.

Outro aspecto que se pode pontuar é a semelhança da organização hierárquica Escolar com o sistema das empresas, muito provavelmente pela presença marcante da política neoliberal no período e seu ideal de privatização, visibilizada inclusive, pela implantação do currículo por competências. Um exemplo ilustrativo disso são os órgãos que antes se organizavam por departamentos e coordenações e agora passam a ser denominados de gerências, um termo comumente utilizado em empresas privadas.

3.2.5 Ano 2000: À procura de um norte para o fazer pedagógico

No ano de 2001 mais uma alteração na estrutura organizacional⁴⁹ da então Escola Técnica Federal de Sergipe. A Gerência Educacional da Área de Serviços é extinta e substituída por três coordenadorias, este é o início de uma série de mudanças e enxugamento da estrutura da gestão que acontece dentro período da transição ETFSE para CEFET-SE. É plausível deduzir uma contenção de despesas com a redução dos cargos comissionados tendo em vista a política econômica de arrocho econômico do período. O quadro abaixo ilustra as alterações da área do ensino:

Figura 10. Organograma da área de ensino da ETFSE no ano de 2001



Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento documental da instituição

⁴⁹ Informações extraídas da portaria nº 97 de 06.04.2001, que trata cargos de direção e funções gratificadas.

Figura 11. Subdivisões da área de ensino da ETFSE no ano 2001



Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento documental da instituição

O ano 2000 chega e traz consigo as intensas discussões sobre a dicotomização da educação profissional e o ensino médio, assim como, insatisfação e resistência da comunidade escolar para com o processo de cefetização iniciados na década anterior. Como resultado dessa realidade, a estrutura do ensino ainda preserva a separação das gerências de ensino médio, que agora contempla o nível tecnológico, e as gerências de ensino técnico dividida em duas áreas.

Já a Coordenadoria Técnico Pedagógica é transformada em Coordenadoria Pedagógica e de Pesquisa de Nível Básico, Técnico e Tecnológico ainda subordinada à Gerência de Apoio ao Ensino. Suponho que a alteração da coordenadoria possa estar associada ao ideal de superação da divisão entre a pedagogia especialista, representada pela Coordenadoria Técnico Pedagógica e a pedagogia generalista, representada pela Coordenadoria Pedagógica e de Pesquisa de Nível Básico, Técnico e Tecnológico. Faço essa consideração diante do panorama político-educacional pós LDB 9.394/1996 e intensificação do debate acerca da formação em pedagogia.

De acordo com as portarias encontradas, as ações dos pedagogos não docentes na ETFSE no primeiro período do ano 2000 são bastante diversificadas. Dentre elas podemos encontrar: Participação em comissão para organização de formatura dos alunos da UNED; Participação em comissão para realizar estudos referentes ao Regulamento da Organização Didática, ainda que a presidente não seja uma pedagoga; Participação em comissão responsável pelo desenvolvimento do programa técnico empreendedor MEC/SEBRAE; Participação em comissão responsável pelas comemorações alusivas aos 92 anos da educação profissional no Brasil; Participação em comissão para comemoração da semana da pátria, com uma pedagoga na presidência do grupo; Participação em comissão para exame de seleção dos cursos de educação profissional; Participação em comissão de justiça e disciplina dos jogos XXIV internos da ETFSE; Participação em comissão para elaboração do programa de capacitação referente ao exercício de 2002 com base no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI); Participação em comissão para aplicação dos formulários de avaliação docente, sob presidência de um pedagogo.

Percebo que o exercício nesse período está atrelado às participações em comissões, que variam desde a organização de datas comemorativas à elaboração de programas internos e com parcerias externas. Assim como, observo uma redução da presença de pedagogos na realização de algumas atividades, principalmente, na coordenação de ações vinculadas ao planejamento didático e pedagógico, que pode afetar todo o trabalho educativo desenvolvido na Escola, como é o da comissão para estudar o ROD.

A provável redução no papel dos profissionais de pedagogia e seu alijamento de determinadas tarefas na Escola pode estar associada, também, a falta de clareza das atribuições deles na Instituição, principalmente se considerarmos que nessa década as habilitações específicas em supervisão, orientação e administração já vem sendo superadas em prol de uma formação e atuação mais generalista.

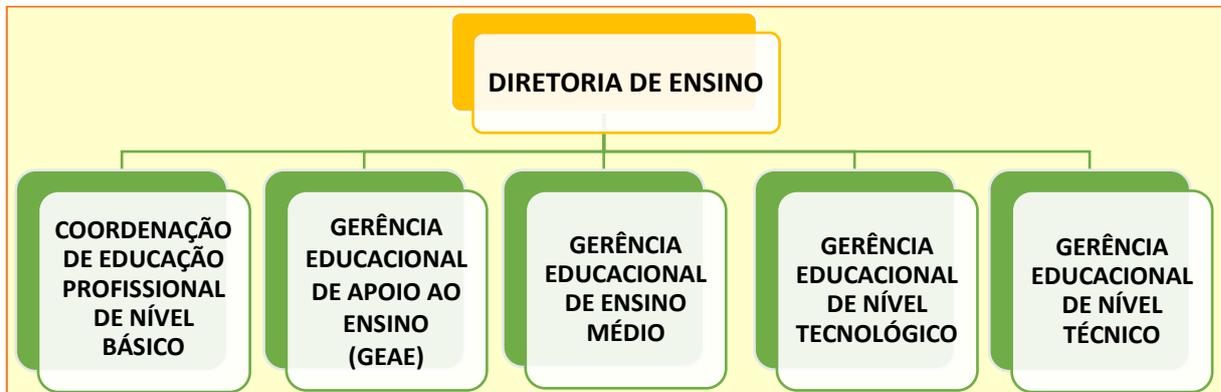
A Escola Técnica Federal de Sergipe permanece até o mês de novembro do ano de 2002, perfazendo um total de 33 anos de escola, quando sofre mais um processo de reestruturação que lhe dá a possibilidade de formar estudantes em nível superior, passando a denominar-se Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (CEFET-SE).

Nesta seção surge outro fator interessante, a mudança estrutural⁵⁰ prevista para a Unidade Sede/Aracaju pela ainda ETFSE, no ano de 2002, é a mesma proposta para o ano de

⁵⁰ Segundo informações extraídas da portaria de nº235 de 06.08.2002 da ETFSE e da portaria de nº 143 de 05.05.2003.

2003 pelo então CEFET-SE. Além disso, organograma do ano de 2003 não corresponde ao documento que traz as descrições dos órgãos institucionais, este último suprime alguns deles e não faz as atualizações das mudanças ocorridas, a exemplo da separação entre as gerências de nível técnico e tecnológico já presente em 2003.

Figura 12. Organograma da área de ensino da ETFSE nos anos de 2002/2003



Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento documental da instituição

Figura 13. Subdivisões da área de ensino da ETFSE nos anos de 2002/2003



Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento documental da instituição

O organograma do quadro de n.12 nos mostra a estrutura do ensino ainda sob a perspectiva da separação entre ensino médio e técnico, somente superada em 2004 com o Decreto 5.154. Destaco aqui a transformação da Coordenadoria Pedagógica e de Pesquisa de Nível Básico, Técnico e Tecnológico, com apenas um ano de criada, para Coordenadoria de Administração Pedagógica. Segundo afirmação de três pedagogos da escola que vivenciam a ocasião, essa mudança não ocorre de fato, talvez em documento, afirmando desconhecerem a existência dessa coordenadoria. Um deles diz que nesse período um dos professores assume a Diretoria de Ensino e resolve dispersar todos os profissionais de pedagogia por vários setores da Instituição, o profissional sugere que essa atitude à época corresponde ao descrédito do então diretor para com os profissionais de pedagogia. No entanto, nenhum dos entrevistados descarta a possibilidade da ocorrência da mudança sem haver conhecimento deles.

Observo que as mudanças estruturais no ensino indicam que a partir do surgimento da Coordenadoria de Administração pedagógica⁵¹, no mês de maio, a grande maioria dos pedagogos e técnicos em assuntos educacionais, onze deles, passa a ter lotação em um único setor. Sendo que no mês de novembro⁵² do mesmo ano, seis desses profissionais saem do setor e são distribuídos por vários outros. Esta última alteração que ocorre coaduna com as falas dos entrevistados.

Diante dessas mudanças, uma única coordenadoria é chefiada por uma pedagoga que ocupa o cargo de técnico em assuntos educacionais, a Coordenadoria de Administração Pedagógica. Esse episódio pode indicar a crescente redução da atuação dos pedagogos nos espaços de gestão da Escola.

No ano de 2005, outra alteração na estrutura organizacional⁵³ traz mudanças para a organização do ensino na instituição da Unidade Sede. Aqui destaco um certo enxugamento na alta hierarquia organizacional com redução do número de gerências, contudo, apresenta-se um aumento no número de coordenadorias de curso.

O que fica confuso é a mudança da subordinação das gerências, antes ligadas à Diretoria de Ensino e agora subordinadas diretamente à Diretoria de Unidade Sede. Apenas a recém criada Gerência de Ensino e Integração Pedagógica com a também recente Coordenadoria Técnico Pedagógica, ficam subordinadas à Diretoria de Ensino. Possivelmente essas alterações

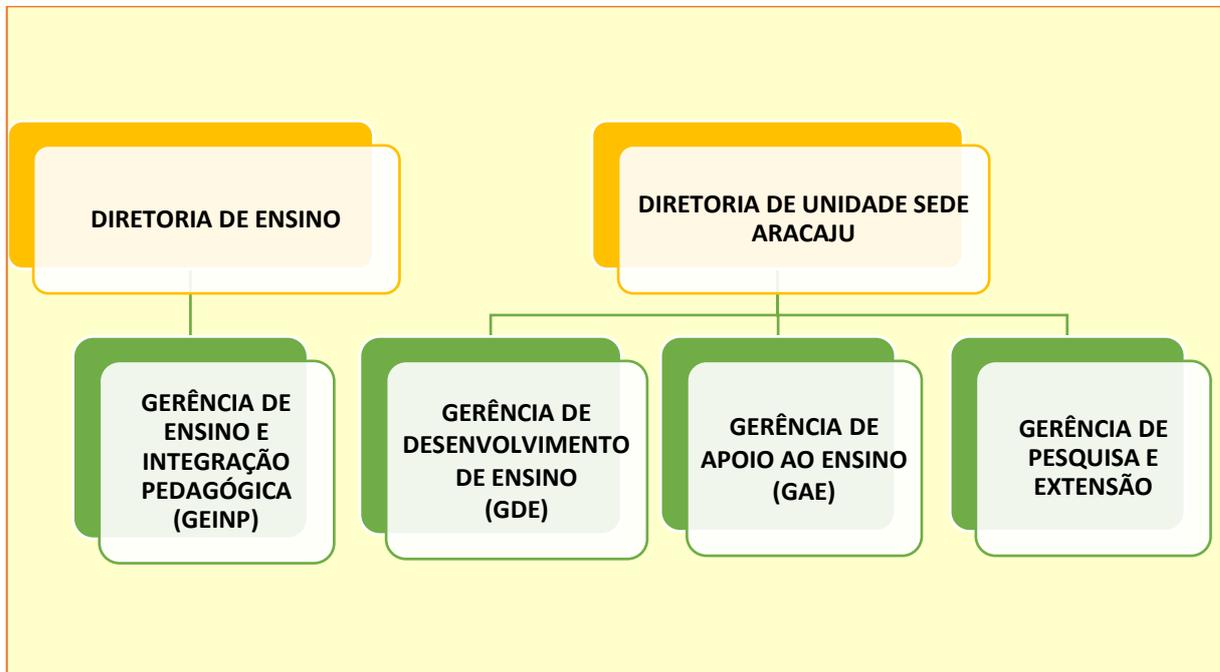
⁵¹Portaria n. 171 de 12.05.2003.

⁵²Portaria n. 456 de 21.11.2003.

⁵³Através da portaria de nº533 de 10.11.2005.

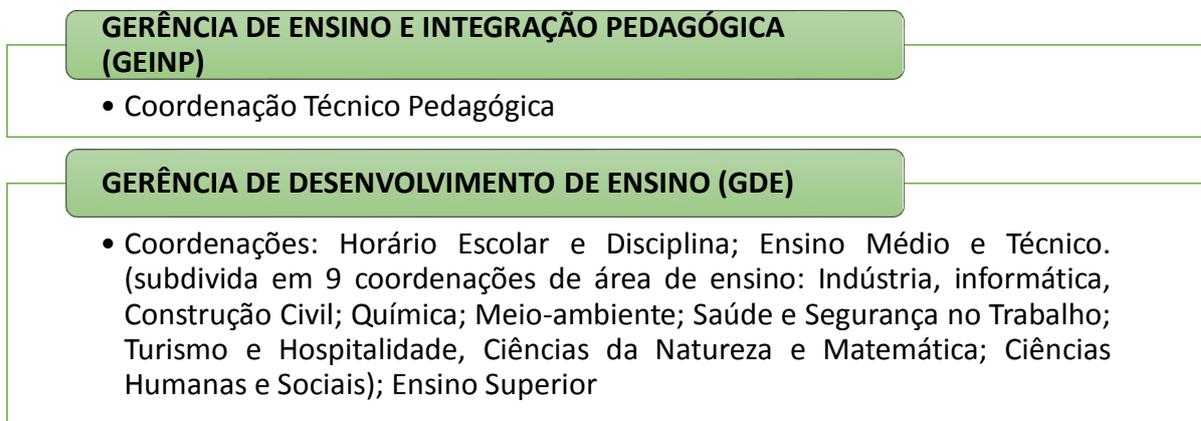
tenham relação direta com o momento político Institucional e as disputas de poder em torno dos cargos, já que a transformação para CEFET-SE é iminente.

Figura 14. Organograma da área de Ensino do CEFET-SE no ano de 2005



Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento documental da instituição

Figura 15. Subdivisões da área de Ensino do CEFET-SE no ano de 2005



GERÊNCIA DE APOIO AO ENSINO (GAE)

- Coordenações: Registro Escolar; Produção Gráfica; Biblioteca; Saúde Escolar; Controle Docente- Discente; Assistência Estudantil

GERÊNCIA DE PESQUISA E EXTENSÃO

- Coordenações: Integração Escola-Empresa; Técnico-científica

Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento documental da instituição

Ao considerar o posicionamento de Pimenta (2006, p.63) [a pedagogia] é um campo de conhecimentos; diz respeito ao estudo e à reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo.” Posso deduzir que o surgimento de uma Gerência de Ensino e Integração Pedagógica (GEINP) com uma coordenadoria pedagógica subordinada e, também, a Coordenação Ensino Superior, todas comandadas por pedagogas, parece indicar uma possibilidade maior de contribuição para melhorias dos aspectos pedagógicos da escola.

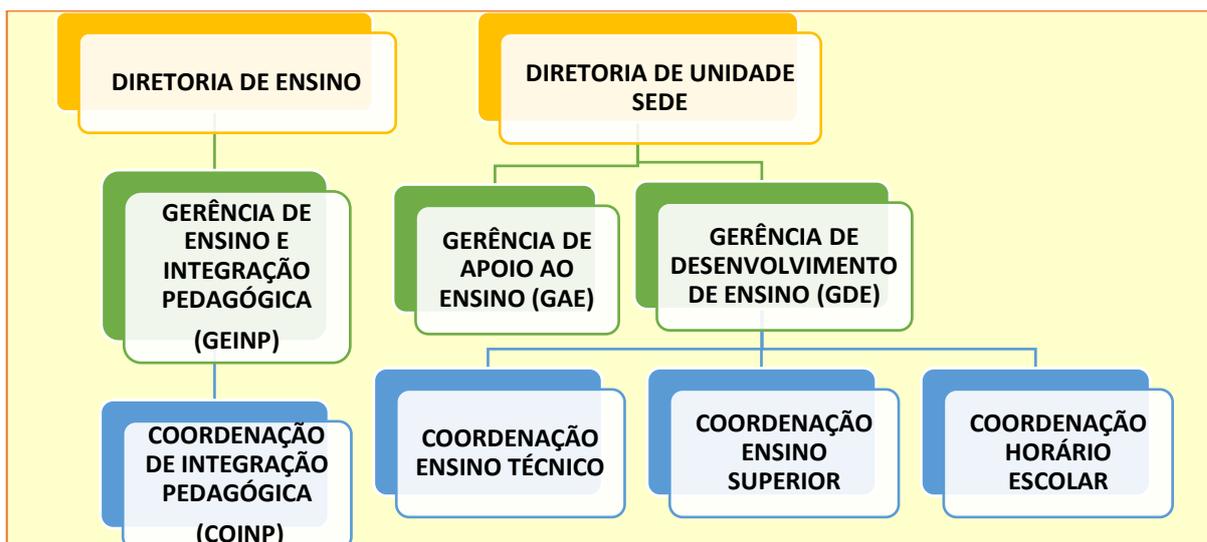
A ocupação de um espaço de gerência na hierarquia escolar pode significar uma ampliação de comunicação com a gestão maior e com a comunidade de modo geral. Ademais, propiciar a um profissional com formação específica atuar com o planejamento e organização do ensino pode trazer impactos positivos para o desenvolvimento do ensino e êxito escolar. Nesse sentido, a GEINP pode ser vista como um avanço em relação à anterior Coordenação de Administração Pedagógica.

O ano de 2006⁵⁴ traz uma nova mudança para os órgãos do ensino na estrutura organizacional da Unidade Sede. A Coordenadoria Técnico-pedagógica⁵⁵ (COTEP) é extinta e substituída pela Coordenadoria de Integração Pedagógica (COINP), conforme quadro de número n. 16. Esta é uma alteração de significativa importância para a atuação dos pedagogos não docentes, pois aponta o primeiro indício de uma outra transformação na estrutura organizacional que surge mais tarde, a redução do setor pedagógico em uma simples coordenação.

⁵⁴ Na verdade o organograma data 2006, mas os ajustes de fato parecem ocorrer somente ao longo de 2007, através das portarias nº514 de 01.10; nº134 de 13.03 e nº666 de 27.11.2007. No mês de janeiro do ano de 2006 foi retificado o organograma institucional e no mês de abril foi atualizado, mas somente no mês de dezembro a retificação alterou a estrutura do ensino.

⁵⁵ A COTEP é extinta a partir da portaria 666 de 27/11/2007.

Figura 16. Organograma da área de ensino do CEFET no ano de 2006



Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento documental da instituição

Figura 17. Subdivisões da área de ensino do CEFET no ano de 2006



Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento documental da instituição

O ano de 2006 apresenta uma estrutura organizacional ainda mais enxuta com apenas três gerências que se subdividem em somente quatro coordenações, enquanto a Diretoria de Ensino ainda permanece fora da subordinação hierárquica da Diretoria da Unidade ocupando o mesmo nível na estrutura. Essa alteração pode estar associada ao período de reestruturação e

aos devidos acordos políticos internos, que culminam com o surgimento da reitoria, pró-reitoria e demais cargos advindos do surgimento da estrutura multicampi.

Já em 2008, ano em que a Rede Federal EPCT é criada e são instituídos os IF's, a Escola passa por outros ajustes estruturais⁵⁶. Dentre os quais, na Unidade Sede, no mês de fevereiro, a Gerência de Ensino e Integração Pedagógica subdivide-se em Gerência de Ensino e Gerência de Integração Pedagógica. Essa alteração indica a necessidade encontrada pela Escola de fomentar a desarticulação entre o ensino e a pedagogia. Na verdade, esse é o primeiro passo para excluir de vez a Gerência de Integração Pedagógica, que no mês de abril do mesmo ano é extinta, enquanto a então Gerência de Ensino é substituída pela Gerência de Ensino Técnico e a Diretoria de Ensino⁵⁷ é criada.

Em busca de melhor visualização da estrutura, apresento o organograma abaixo:

Figura 18. Organograma da área de ensino do CEFET-SE no ano de 2008



Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento documental da instituição

⁵⁶ Ajuste da estrutura organizacional em 21.02.2008 com a portaria nº 106; ajuste da estrutura organizacional em 09.05.2008 com a portaria nº292; atualização da estrutura organizacional em 18.06.2008 com a portaria nº 372.

⁵⁷ O aspecto positivo é que apesar de ser extinta a GEINP (portaria n 256 de 30.04.2008), substituída pela Diretoria de Ensino, a pedagoga que assumia a chefia da gerência passa a ser a nova diretora de ensino. Tudo indica que a Diretoria de Ensino surge no mês de outubro com a atualização da estrutura proposta pela portaria nº 709 de 24.10.2008.

No último ano de existência do CEFET-SE, retornam-se as gerências com suas respectivas coordenações subordinada à Diretoria Geral, enquanto a Diretoria de Ensino parece adquirir maior expressão Institucional, mas esse crescimento do papel da Diretoria específica de Ensino desponta mesmo é com o surgimento do IFS.

A despeito das alterações advindas do processo de reestruturação, que como já se sabe, são impostas pela SETEC/ MEC, essas mudanças ilustram decisões que incentivam a separação entre ensino e pedagogia, trazendo indícios do dilema Institucional acerca da compreensão da abrangência dos aspectos pedagógicos e da atuação dos pedagogos não docentes. A extinção da GEINP pode significar uma grande perda para a organização pedagógica como um todo. A redução das atividades de uma gerência para uma coordenação subordinada ao ensino, como ocorrera de forma semelhante no início da década de 1990, deixa transparecer um pensamento Institucional sustentado pela visão desarticulada entre ensino e organização técnico-pedagógica, onde o ensino é visto como mais amplo que a pedagogia.

Quanto a atuação dos pedagogos não docentes no período do CEFET, descrevo-as a partir das portarias encontradas. As ações são diversificadas, todavia, organizo-as em seis categorias: organizar datas comemorativas; elaboração de projetos e programas; elaboração e revisão de documentos institucionais; criação de planos e propostas de trabalho; seleção de servidores e discentes e atividades outras.

Quanto às participações em comissões destinadas a organizar datas comemorativas: Comemorações da semana da pátria; Comemorações da II semana cultural do CEFET-SE.

Quanto à elaboração de projetos e programas: Participação em comissão para elaboração dos trabalhos do V festival de paródias DST/AIDS, sob presidência de uma pedagoga; Participação em comissão organizadora da V Exposição Técnica e Cultural da UNED / Lagarto, sob presidência de uma pedagoga; Participação em comissão para elaboração de projeto de curso superior licenciatura em matemática; Participação em comissão para organização da feira do empreendedor promovida pelo SEBRAE-SE; Participação em grupo de trabalho para estruturar e propor projeto para implementação do ROD; Participação em grupo de trabalho para estruturar e propor projeto para implementação do PDI; Participação em comissão para elaboração de projeto de curso de tecnologia em informática; Participação em grupo de trabalho para estruturar e propor projeto para implementação do estatuto do CEFET; Participação na elaboração do plano plurianual 2005/2008 da instituição, sob presidência de uma pedagoga; Participação em comissão para implementação do programa de educação de jovens e adultos profissionalizantes; Participação em grupo de trabalho para estruturar e propor projeto para implementação do PPPI; participação em comissão para elaborar programa por uma cultura de

paz: educando em valores; participação em comissão para planejar e elaborar ações do projeto primeiro dialogo PROEJA;

Quanto à elaboração e revisão de documentos institucionais: Participação em comissão para efetuar análises dos históricos dos candidatos (estudantes); Participação em comissão de capacitação referente exercício de 2003 com base no PPPI; Participar em comissão para analisar a minuta de decreto que visa regulamentar os artigos 35, 36, 39 e 42 da LDB; Participar de comissão para apresentar proposta para implantação do ROD, sob presidência de uma professora; Participar de comissão para reconhecimento e certificação de conhecimento adquiridos na escola ou no trabalho; Participar de comissão própria de avaliação interna e prestação de informações solicitadas pelo INEP; participação em comissão para validação do PDI; participação em comissão para elaboração e revisão de projeto de curso; participação em comissão para definir eixo curricular de proposta pedagógica de cursos; participação em comissão para elaboração de propostas de adaptação curricular para estudantes e normativa para liberação de professores para participação de cursos, eventos, etc.; participação em comissão para elaboração da normativa das atividades complementares dos cursos;

Quanto à criação de planos e propostas de trabalho: Participação em comissão para planejamento e execução da III semana de integração cultural; Participação em comissão para processo seletivo dos cursos técnicos; Participação em comissão de preparação do plano de capacitação 2006; Participação em comissão para elaboração de proposta alternativa de avaliação de desempenho funcional; Participação em grupos de trabalho por área profissional; participação em comissão para elaborar projeto de núcleo de estudos e pesquisas pedagógicas; participação em comissão para elaboração de proposta que assegure a participação do CEFET no programa incluir do MEC/SESU.

Quanto à seleção de servidores e discentes: Participação em comissão para concurso público de servidores técnicos; Participação em comissão para seleção de professores⁵⁸ substitutos e efetivos; Participação em comissão permanente de ingresso de discentes, tem como presidente um técnico em assuntos educacionais/pedagogo.

Quanto às atividades outras: Participação de comissão para instituir o Núcleo de Apoio ao Portador de Necessidades Especiais (NAPNE); Participação em comissão de processo eleitoral para escolha do diretor geral; Participação em comissão para seleção de paródias da unidade CEFET sobre tema DST/AIDS; Participação em comissão para levantamento de todos

⁵⁸ A participação em seleção docente é uma atividade que sempre tem a participação dos pedagogos desde que se iniciaram os concursos públicos na instituição.

os processos disciplinares em andamento; Participação e coordenação dos Conselhos de classe.⁵⁹; participação em comissão para implementação do sistema acadêmico;

Apesar das constantes alterações na organização estrutural, as informações apontam para uma atuação profissional mais expressiva dos pedagogos não docentes durante o período do CEFET-SE, ao comparar-se às décadas de 1980 e 1990 da ETFSE. Na década de 1990, por exemplo, não é possível perceber a atuação em atividades de cunho mais especificamente pedagógico. É preciso considerar, igualmente, que a reestruturação da Escola provoca alterações curriculares, por isso a demanda para revisão e elaboração de Propostas Pedagógicas de Curso (PPC) cresce, juntamente com a requisição desses profissionais.

Nessa década é visível, portanto, a participação dos profissionais de pedagogia em atividades de elaboração, revisão de documentos, planos de trabalho, projetos, programas e planejamento Institucional. Ainda assim, é possível perceber que, normalmente, esses profissionais não ocupam a coordenação das comissões de maior importância para comunidade escolar, com exceção da comissão para elaboração do plano plurianual 2005/2008 da instituição, presidida pela gerente de integração pedagógica, que também é pedagoga.

Esse período de transição da ETFSE para CEFET-SE parece ser o mais conturbado para a Escola. São muitas alterações estruturais em um curto período, note que nessa fase são encontrados ao todo cinco ajustes na estrutura organizacional do ensino. Não é difícil imaginar a confusão que se estabelece após tantas mudanças de setores, cargos, documentos, enfim, é nessa base instável que vai se assentar a criação do Instituto Federal de Sergipe.

3.2.6 A partir de 2009: O fazer pedagógico sufocado

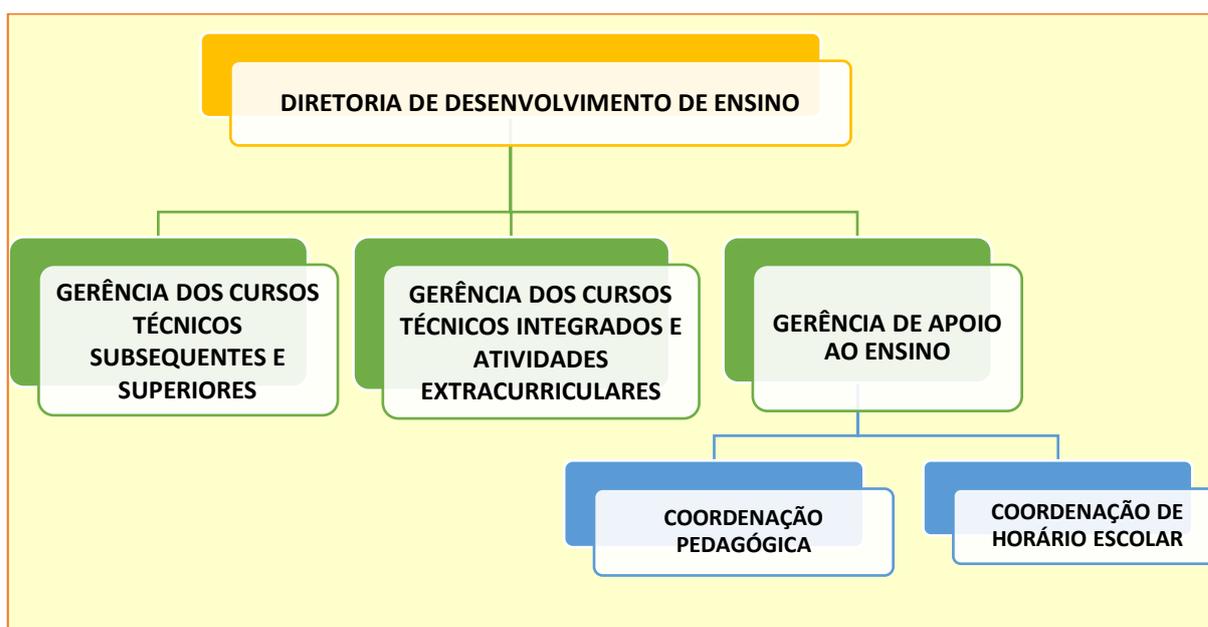
É importante lembrar que para construir essa seção utilizei, também, os documentos encontrados na Assessoria Pedagógica, setor ao qual todos os profissionais de pedagogia estão vinculados. Em tese esse é o setor pra onde se destina toda a documentação elaborada por esses profissionais, contudo, poucos registros são encontrados para o período.

⁵⁹ Órgão colegiado de natureza consultiva que visa acompanhar o ensino e a aprendizagem desenvolvido na instituição, que até hoje se constitui em ação sob coordenação das pedagogas e técnicos em assuntos educacionais. Segundo informações coletadas nas portarias da Escola existe uma indicação de que as práticas dos Conselhos de classe iniciam-se no período do CEFET-SE, ou seja após o ano de 2002.

Em 2009, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe especializado na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino altera sua estrutura física para adequar-se à realidade multicampi⁶⁰.

No mês de fevereiro⁶¹ é aprovado o organograma de transição do IFS. Já em outubro ocorre uma nova atualização, a única diferença entre eles no que tange aos órgãos do ensino é a exclusão da Gerência de Ensino e acréscimo da Gerência dos Cursos Técnicos Integrados e Atividades Extracurriculares. As alterações podem ser melhor observadas a partir do organograma que esboço a seguir:

Figura 19. Organograma da área de ensino do IFS no ano de 2009

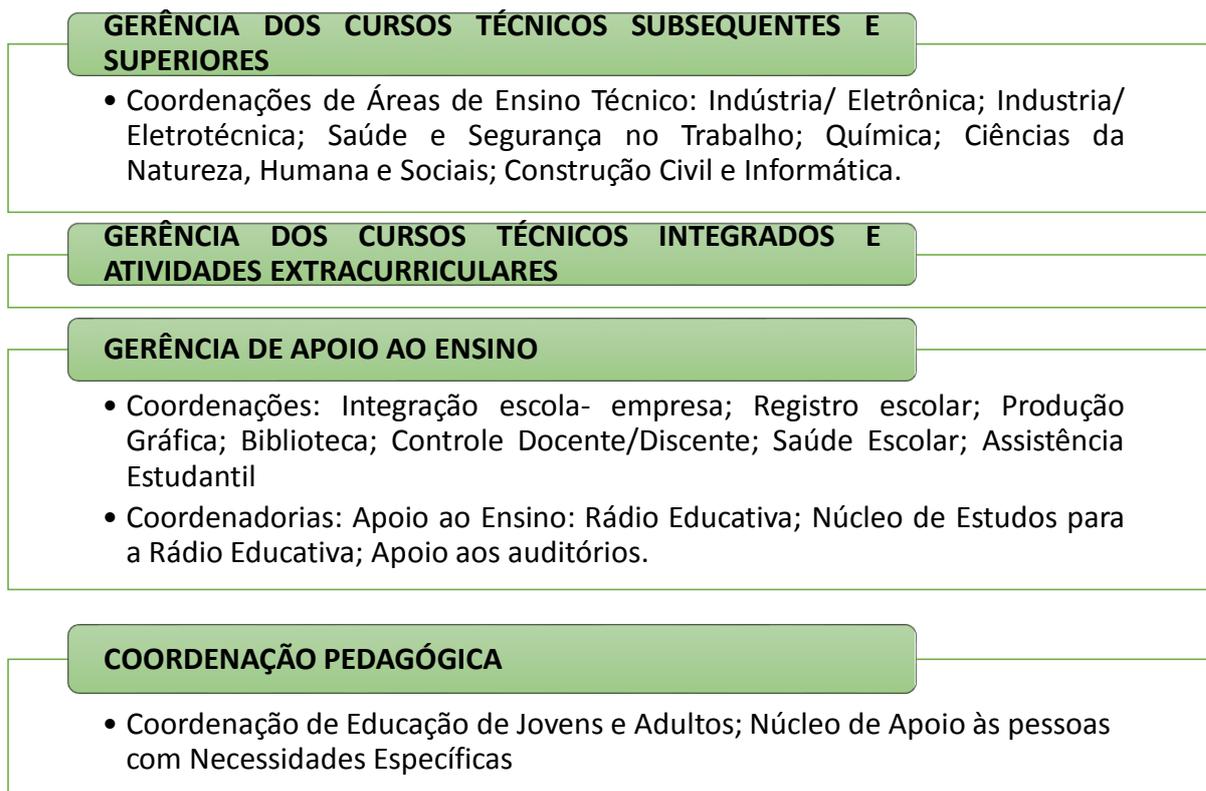


Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento documental da instituição

⁶⁰ A antiga UNED de Lagarto é transformada em *campus* e desvincula-se da antiga sede, passando a ter autonomia administrativa e financeira. Da mesma forma a antiga Escola Agrotécnica passa a compor a estrutura como um novo *campus* do IFS, o *campus* São Cristovão.

⁶¹ Em fevereiro portaria nº124 de 26.02.2009 e em outubro, portaria nº780 de 23.10.2009.

Figura 20. Subdivisões da área de ensino do IFS no ano de 2009



Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento documental da instituição

A documentação consultada revela que a Diretoria de Ensino é transformada em Diretoria de Desenvolvimento de Ensino e as Gerências que no ano anterior estavam ligadas à Diretoria da Sede, agora passam a ficar subordinadas ao órgão responsável pelo ensino. Essa mudança é importante, pois além de fortalecer o ensino institucional, desvincula-o da direção geral que tem uma proposta de ação mais administrativa. Contudo, o fortalecimento da área do ensino continua minimizando o fazer pedagógico, no que observo outra restrição nos espaços de atuação das pedagogas não docentes, agora resumido em Coordenação Pedagógica e subordinado à Gerência de Apoio ao Ensino.

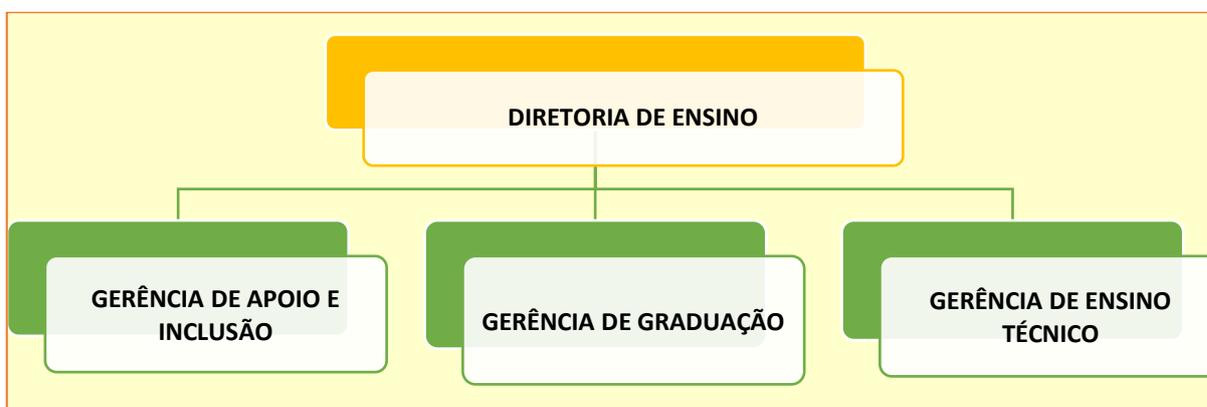
Como não existe nenhuma restrição regulamentada pela Instituição que impeça os pedagogos de assumir cargos de gerência ou direção, presumo que exista uma lógica subentendida de que esses profissionais só podem atuar em espaços que se dizem, claramente, pedagógicos. Outro aspecto a ser considerado é a política interna de valorização da profissão docente, que pode estar dificultando a assunção de outra categoria (técnico-administrativos) aos cargos de chefia. Ou mesmo posso destacar os espaços de disputas políticas Institucional, visto que os docentes são os profissionais que tem maior influência sobre os estudantes e, diante de um possível pleito eleitoral, cada voto é importante.

Não obstante a pedagogia esteja restrita a uma coordenação, sob seu comando estão a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos e o Núcleo de Apoio às pessoas com Necessidades Específicas. É estranho perceber uma coordenação subordinada a outra, ao invés de, a exemplo das demais na estrutura da escola, existir coordenações subordinadas a gerências.

A documentação encontrada indica que no ano de 2013 há três alterações e no ano de 2014 mais dois ajustes na estrutura organizacional da escola, mas as únicas modificações são as mudanças de servidores no exercício de cargos comissionados e o acréscimo da Coordenadoria do Escritório Modelo de Turismo na Gerência de Graduação. Observo, portanto, uma alta rotatividade de servidores nas funções de chefia da Escola.

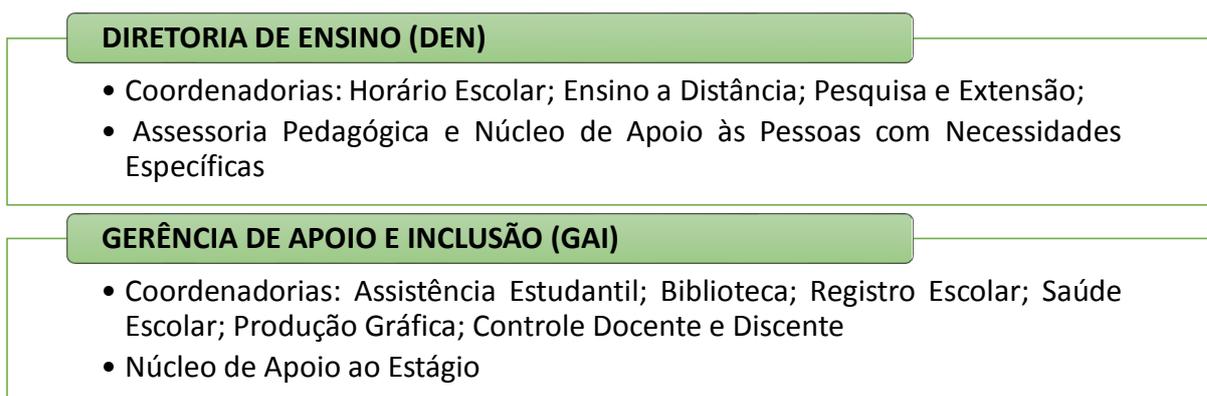
Até o final do ano de 2014, os órgãos do ensino se organizam em uma estrutura⁶² mais enxuta, com apenas uma Diretoria de Ensino e suas três gerências subordinadas, além de algumas coordenadorias. O organograma que segue ilustra a hierarquia do ensino do período:

Figura 21. Organograma da área de ensino do IFS no ano de 2014



Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento documental da instituição

Figura 22. Subdivisões da área de ensino do IFS no ano de 2014



⁶² Ajuste de estrutura organizacional segundo portaria nº 1.901 de 12/08/2014.

GERÊNCIA DE GRADUAÇÃO (GGRAD)

- Coordenadorias: Engenharia Civil; Licenciatura em Matemática; Licenciatura em Química; Tecnologia em Gestão de Turismo; Escritório Modelo de Turismo; Tecnologia em Saneamento Ambiental.

GERÊNCIA DE ENSINO TÉCNICO (GET)

- Coordenadorias: Ciência da Natureza; Ciências Humanas e Sociais; Edificações; Escritório Modelo de Edificações; Laboratórios de Edificações; Educação Física; Eletrotécnica; Hospitalidade e Lazer; Informática; Laboratórios de Informática; Saúde e Segurança no Trabalho; PROEJA; Petróleo e Gás; Química; Laboratórios de Química

Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento documental da instituição

Nos seis anos completos de existência do IFS, a Diretoria de Desenvolvimento de Ensino volta a denominar-se Diretoria de Ensino. Já a Coordenadoria de Integração Pedagógica é substituída pela Assessoria Pedagógica (ASPED), que passa a ser subordinada hierarquicamente à Direção de Ensino, juntamente com as Gerências GAI, GGRAD e GET, além das Coordenadorias de Horário Escolar, Ensino a Distância e Pesquisa e Extensão.

Chama atenção a mudança de COINP para ASPED sem nenhuma proposta de mudança para a atuação ou inserção na dinâmica escolar. Segundo a grande maioria dos entrevistados, essa alteração veio de “cima para baixo” e o conhecimento dela se deu a partir da portaria de alteração na estrutura organizacional. As profissionais de pedagogia se dizem tomadas de surpresa com a mudança, e nenhuma delas sabe explicar o porquê disso, mas avaliam de forma negativa. Visto que, na opinião delas, a assessoria tem menor expressão ainda do que uma coordenadoria.

Nesse período, consigo categorizar as ações desenvolvidas pelas pedagogas não docentes em quatro pontos: elaboração e revisão de documentos institucionais; elaboração de normas institucionais; organização de eventos e Outros.

Elaboração e revisão de documentos institucionais: Participação em comissão para Elaboração e revisão de Projetos Pedagógicos de Curso; Participação em comissão para Elaboração de documento para criação da Coordenadoria de Psicologia e Serviço Social (COPSS) e do Núcleo de Apoio Psicossocial e Pedagógico (NAPSEP); Participação em comissão para revisar o Regulamento da Organização Didática (ROD); Participação em comissão para elaboração de normas de condutas de alunos e servidores em viagens institucionais; Participação em comissão para elaboração do regulamento do Núcleo de

Atendimento a Pessoas com Necessidades Específica (NAPNE); Participação em comissão para elaboração do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI⁶³).

Elaboração de normas institucionais: Participação em comissão para acompanhamento do processo de elaboração de novo fardamento do IFS; Participação em comissão para apresentar sugestões de medida de segurança interna; Participação em comissão permanente disciplinar de controle Discente; Participação em comissão de reformulação do quadro de perfis de usuários e atribuições do Q Acadêmico; Participação em comissão de infraestrutura de dados do vestibular;

Organização de eventos: Participação em comissão para constituir delegação para fórum mundial de EPT; Comissão de orientação e acompanhamento dos alunos intercambistas do IFS Participação em comissão para organizar o I fórum de assistência estudantil; Participação em comissão responsável pela realização do Workshop dos Cursos Técnicos dos *campi* do IFS.

Outros: Participação em comissão para criação do núcleo de educação para relações étnico raciais do IFS e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena (NEABI); Participação em processos de sindicância e Processos Administrativos Disciplinares (PAD's)

Dentre as ações desenvolvidas pelas pedagogas não docentes, fica aparente a redução da realização de conselhos de classes. Nos últimos anos, não encontro nenhuma ata que registre o acontecimento desses encontros que tem a figura do pedagogo como coordenador, apesar de ter encontrado convocação da coordenadoria para serem realizados.

Nesta seção, é possível observar uma ainda maior redução do espaço de atuação profissional das pedagogas não docentes. As portarias indicam que a Instituição legitima e institucionaliza ações padronizadoras e disciplinares como atribuição profissional delas. Nesse sentido, chama atenção o alto número de participações em comissões de sindicância - quinze, e comissões de processo administrativo disciplinar - catorze, totalizando vinte e nove comissões.

Na perspectiva das pedagogas entrevistadas, existe um pensamento consolidado na Instituição de que “pedagoga não faz nada”. Considerando algumas falas nas entrevistas sobre a intencionalidade da gestão em atribuir às pedagogas ações nas comissões supracitadas, associada ao tempo dispensado para a execução dessas atividades, destaco essa questão como uma provável evidência do desconhecimento das atribuições do profissional de pedagogia

⁶³ O PPPI que se encontra disponível no site institucional só é reelaborado no ano de 2014, quando o IFS já tem cinco anos de existência, até então existia uma confusão sobre o documento de referência da política e prática pedagógica institucional. Anterior a este documento, no site da instituição, tinha um PPPI, mas segundo uma das pedagogas entrevistada, aquele documento que trazia o nome de IFET não era o real, porque já haviam feito uma atualização (ano de 2010) e por problemas políticos não disponibilizaram no site.

dentro de uma instituição de educação técnica profissional. Ou quem sabe o fato está apontando para um problema de falta de reconhecimento e valorização das pedagogas não docentes.

Encontro no levantamento documental, inclusive, um memorando de umas das pedagogas solicitando exoneração de função gratificada por conta do grande envolvimento da equipe pedagógica com atividades de PAD e sindicância. A justificativa do pedido salienta a omissão forçada para com o trabalho pedagógico Institucional, tendo em vista a impossibilidade de conciliar tais atividades.

Enquanto realizo essa pesquisa no setor pedagógico, sou abordada por uma profissional de pedagogia que me informa sobre um episódio ocorrido no IFS. A fala da servidora tem tom de denúncia e parece revelar um desejo de registrar e de tornar público o provável descaso com as profissionais. Na ocasião, ela me apresenta o documento convocatório: *Carta direcionada aos Gestores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Segundo informações relatadas, o acesso ao documento convocatório somente é possível após uma das profissionais entrar em contato com o pró-reitor de ensino do Instituto Federal de Brasília- IFB, o mesmo instituto responsável pela organização e sede do evento.

O documento mencionado refere-se ao evento ocorrido em Brasília no mês de setembro do ano de 2013, intitulado: “Encontro das Coordenações Pedagógicas da Rede de EPT” com o tema: *O fazer pedagógico na educação profissional e tecnológica*, cujo objetivo é refletir sobre a práxis e o fazer pedagógico na educação profissional, o qual não é divulgado para os profissionais ligados à ASPED.

Após os debates realizados durante o evento, delibera-se sobre a necessidade de organização das equipes pedagógicas dos institutos federais, a fim de promover melhorias na qualidade da educação profissional técnica de todo o país, com vistas à diminuição da reprovação e evasão, processos que caracterizam a exclusão escolar.

A orientação final após as discussões no evento e enviadas para o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF), são: Regulamentação das diretrizes para as equipes pedagógicas; Regulamentação das equipes pedagógicas; Estruturação de programas de formação continuada em educação profissional para as equipes pedagógicas; Garantia de equipe mínima para as coordenações pedagógicas, atendendo aos turnos de funcionamento da instituição e a diversidade de oferta; Criação de um Fórum Nacional Permanente.

O episódio relatado pela profissional chama a atenção para dois fatos que podem contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa. Primeiro, parece haver uma iniciativa de regulamentação nacional para as equipes pedagógicas e segundo, a ausência de comunicação

entre gestão e setor pedagógico no *campus* Aracaju pode estar fortalecendo a ideia de falta de reconhecimento e valorização profissional para com as pedagogas não docentes. Visto que, um evento cujo objetivo principal é discutir a atuação pedagógica em prol da melhoria da qualidade da educação ofertada não pode passar despercebido da equipe técnico-pedagógica.

Outro fato que também merece destaque nessa etapa investigativa é o processo de reformulação do Regulamento da Organização Didática. O documento apelidado de a “Bíblia da pedagogia” entra em revisão no ano de 2012 e até o final do ano de 2014 não está pronto. Esse documento regulamenta a organização do ensino da Escola, é uma espécie de guia do processo de ensino e aprendizagem e da atuação docente e discente.

É interessante perceber que a despeito do apelido que recebe dos profissionais de pedagogia, o documento retrata apenas a situação dos Conselhos de classe como uma ação possível das pedagogas não docentes. Durante as entrevistas fica evidenciado que a utilização principal desse instrumento pelas pedagogas não docentes vai na direção da conscientização dos estudantes sobre os seus direitos e deveres, e de esclarecimento para a comunidade escolar sobre os procedimentos técnicos-burocráticos ligados ao ensino.

Dentre os documentos Institucionais respectivos a organização técnico-pedagógica do IFS, destaco o Projeto Político Pedagógico Institucional. O instrumento disposto no sítio oficial da instituição até o início do ano de 2013 data do ano de 2007, planejado e elaborado para a transição do CEFET para IFS. No segundo semestre do referido ano o documento sai do ar no sítio oficial, pois está sendo reconstruído. Somente no final do ano de 2014, ou seja, cinco anos após a reestruturação que transformou toda a proposta filosófica, política e educacional do instituto é que o novo PPPI ⁶⁴ é concluído e disponibilizado para consulta.

Quanto ao novo documento, um instrumento essencialmente teórico e conceitual que não traz um diagnóstico preciso da realidade escolar para a proposição de ações efetivas de aperfeiçoamento técnico-pedagógico. Um instrumento que corre sérios riscos de permanecer engavetado, dadas essas circunstâncias. Aliás, apenas uma pedagoga não docente suscita a importância do PPPI durante as entrevistas, nenhum outro servidor fala sobre o referido documento, mesmo quando abordam sobre o trabalho pedagógico da escola.

Ainda registrando sobre os documentos oficiais da escola, encontro no site do Instituto um instrumento de Supervisão Acadêmico-pedagógica elaborado no ano de 2014 pela Pró-

⁶⁴ Em diálogo com uma das pedagogas sou informada de que existiu um PPPI intermediário entre o do ano de 2007 e do ano de 2014, segundo a servidora o documento foi regulamentado pela instituição e aprovado pelo MEC; serviu de fundamento para a construção dos projetos pedagógicos de curso, mas de forma geral foi deixado no esquecimento e nunca fora publicizado no sítio oficial. A análise da pedagoga é de que possivelmente questões políticas internas tenham interferido na aceitação do instrumento.

reitoria de ensino com o objetivo de acompanhar e avaliar todas as práticas relativas ao ensino e aprendizagem institucional. Nele está contido um formulário específico para sondar as ações desenvolvidas pelo pedagogo e técnico em assuntos educacionais. Esse documento, ao que parece é elaborado de forma verticalizada e ainda se faz desconhecido entre todos os profissionais entrevistados.

Diante disso, saliento a importância da iniciativa para acompanhar os processos pedagógicos escolares. Não obstante ponto outra questão tanto quanto contraditória, a Escola se ocupa de elaborar um instrumento avaliativo das práticas profissionais, mas em nenhum momento propõe discutir e delimitar as atribuições de cada cargo.

O IFS inicia sua existência sobre uma reestruturação anterior ainda em consolidação. A criação de uma nova proposta institucional não encerra as constantes mudanças organizacionais em estrutura e cargos que, associadas à aparente fragilidade documental, podem estar contribuindo para uma indefinição de identidade da Instituição. Um processo que envolve toda a comunidade escolar, e por conseguinte, interfere nas relações profissionais e no objetivo principal da escola, a formação técnica-humanística- científica para jovens e adultos.

Nesta seção, procurei abordar as transformações organizacionais para compreender a legitimação e institucionalização do papel das pedagogas não docentes no IFS ao longo da história da instituição. A análise sobre o levantamento documental trouxe indícios de inconsistências nos documentos de base da sustentação pedagógica escolar, assim como indicou uma minimização dos espaços pedagógicos; fortalecimento dos órgãos restritos ao ensino e desarticulação entre ambos. Além de, também, sugerir uma provável redução das ações desempenhadas pelas pedagogas não docentes, inclusive, com restrição da atuação delas em cargos de gestão.

A fragilidade e aparente desconhecimento sobre as atribuições⁶⁵ das pedagogas diante do corpo Institucional podem estar contribuindo para desvalorização e influenciando de forma negativa a construção de suas identidades profissionais. Faço essa análise com base nas considerações das próprias pedagogas durante as entrevistas, onde é perceptível a pouca motivação para o trabalho e certo descrédito profissional. Vale lembrar que a escola como qualquer organização depende de todos aqueles que estão envolvidos na dinâmica institucional.

⁶⁵ No ano de 2009 as pedagogas não docentes, insatisfeitas com as atribuições que lhes foram apresentadas através do Ofício Circular nº 015/2005/ CGGP/ SAA/SE/MEC que fundamenta os editais para concurso público, elaboraram por conta própria suas atribuições. Neste documento, que não foi regulamentado pelo IFS, estão as atribuições dos orientadores pedagógicos, ou seja, mesmo depois de se extinguirem as habilitações, as pedagogas se veem orientadoras pedagógicas. O movimento em busca de definição de suas atribuições foi retomado no ano de 2014. Após alguns encontros se esboçou um documento, mas o movimento arrefeceu e estagnou o processo.

Sendo assim, é de supor que um arrefecimento da equipe técnico-pedagógica pode estar interferindo no desempenho educacional dos estudantes e dificultando a atuação docente.

No capítulo seguinte apresento os aspectos metodológicos que sustentaram este trabalho investigativo. Nele será possível compreender melhor sobre a escolha pela investigação qualitativa; a delimitação do campo e dos atores participantes e a adoção das técnicas e instrumentos que permitiram a pesquisa empírica acontecer.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO: POR UMA PERSPECTIVA QUALITATIVA

No ano de 2013, estreia nos cinemas mundiais o longa metragem *Hannah Arendt*, dirigido por Margareth Von Trotta. O enredo do filme baseado na obra: *Eichmann em Jerusalém- um relato sobre a banalidade do mal*, retrata a vida da filósofa judia alemã refugiada de um campo de concentração nazista francês que encontra nos Estados Unidos dos anos 1950 a possibilidade de continuar sua vida acadêmica e intelectual. Nesse período, Arendt assume o compromisso com a revista *The New Yorker* para realizar a cobertura do julgamento de Adolf Eichmann, um carrasco nazista capturado no subúrbio de Buenos Aires e julgado na cidade de Jerusalém no ano de 1962.

Após a cobertura do julgamento, a escritora reúne suas observações, percepções e reflexões filosóficas na escrita do livro, a polêmica escrita que objetiva desmistificar a figura do “monstro” em prol de uma análise mais ampla sobre a justiça e crimes contra a humanidade. Na obra, Arendt se descompromete com os sentimentos nacionalistas, culturalistas, ideológicos e de quaisquer desejos de vingança para ampliar o horizonte de sua crítica e tecer, a contragosto popular, considerações que revolucionam a compreensão da subjetividade humana.

Relembro essa obra cinematográfica em particular, por se ter constituído elemento importante para definição desse percurso metodológico. O filme me desperta para a importância de utilizar uma metodologia que parta do ponto de vista do próprio indivíduo envolvido no fenômeno. Esse viés contribui para que haja valorização de subjetividades e intersubjetividades no desenvolvimento dos processos profissionais e de construção identitária.

Sendo assim, opto pelo desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, cujo foco está na compreensão da realidade social através dos processos interpretativos dos próprios atores sociais nas relações estabelecidas cotidianamente.

Compreender como os fenômenos sociais são incorporados na prática diária e nos discursos dos atores, consiste na aceitação de que os fatos sociais não existem sem o seu exercício, ou seja, os fatos sociais só podem ser estudados em seu processo, não isolado como recorte estático e distante do sujeito. “As atividades sociais, enquanto interações, constituem os fatos sociais, que não existem independentemente das práticas que o constituem.” (COULON, 1995a, p.123)

Optando por uma investigação qualitativa, pretendo incorporar a questão microsociológica como ponto de partida, afastando-me de possíveis determinismos das estruturas: econômica, política ou institucional. Não intento, contudo, negligenciar os aspectos

macrossociológicos, pois compreendo que tudo que se apresenta como fenômeno local observável mantém relação com os fenômenos globais.

A figura do Eichmann, revelada em uma das cenas do filme, protegido pelo vidro blindado da cabine de julgamento, porém visível para o mundo inteiro, ilustra como eventos da vida comum, popularizados pelos discursos dos atores, podem ser foco de apreciações científicas. Hannah Arendt mostra uma outra perspectiva em sua elaboração teórica, além dos olhares das vítimas, ultrapassando os limites do caso específico. Despreocupada com a construção de verdades absolutas, questiona, desestabiliza e desconstrói conceitos monolíticos ou anacrônicos. Destaco, na referida obra, a busca pela compreensão do homem, sua subjetividade e suas ações. Para Minayo (2002) essa é uma das características da Sociologia Compreensiva, propor a subjetividade como fundamento da vida social inseparável da construção da objetividade.

Distante da crença da existência de trabalhos jornalísticos ou científicos imbuídos de neutralidade científica, busco neste trabalho analisar o discurso dos atores sobre sua realidade cotidiana, como a constroem e a reconhecem. De forma que permitam a compreensão dos processos de construção de identidades profissionais das pedagogas não docentes que atuam no Instituto Federal de Sergipe, *campus* Aracaju.

Parto do princípio de que a análise externa limitada ao olhar do investigador, condicionada apenas à eleição de categorias prévias, pode minimizar a compreensão da realidade social. A pesquisa qualitativa, portanto, possibilita uma maior aproximação do pesquisador com o fenômeno, ambiente e atores envolvidos na investigação, adequando-se à singularidade deste objeto de pesquisa, que requer a percepção dos participantes. Assim como Arendt rompe com quaisquer hipóteses iniciais, aposto na construção da realidade a partir da intersubjetividade, que só é possível na escuta ativa das vozes; na observação atenta dos olhares e gestos e na busca da compreensão a partir do outro.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p. 21-22)

A despeito das considerações acima, não se imputa à natureza qualitativa da pesquisa um atributo de maior valor ou maior importância se comparado à pesquisa quantitativa. Apesar de saber que são de naturezas diferentes, mas não opostas, considero a possibilidade de

desenvolvimento e de enriquecimento a partir de pesquisas quantitativa-qualitativas, porém, saliento que não corresponde ao método de pesquisa aqui desenvolvido.

Os autores que seguem tal corrente [Sociologia Compreensiva] não se preocupam em quantificar, mas sim em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada. (Ibid., 2002, p.24)

A pesquisa qualitativa, por sua natureza, não perde o caráter científico. O que pode descaracterizá-la ou mesmo invalidá-la é o comprometimento de seu rigor técnico e epistemológico. O autor Triviños (1987, p.118) pondera que a pesquisa não pode ser considerada especulativa pelo fato de não apoiar-se em dados estatísticos.

Sem dúvida alguma, muitas pesquisas de natureza qualitativa não precisam apoiar-se na informação estatística. Isto não significa que sejam especulativas, elas têm um tipo de objetividade e de validade conceitual [...] que contribuem decisivamente para o desenvolvimento do pensamento científico.

Para Minayo (2002), algumas das críticas sobre a Sociologia compreensiva correspondem às questões da pesquisa qualitativa incorrer no excesso da subjetividade e do envolvimento pessoal do pesquisador, fragilizando o caráter científico do trabalho. Retomo ao caso *Eichman e a banalidade do mal*, para exemplificar a possibilidade de rigor científico ante o envolvimento emocional da investigadora.

Trazendo a condição judia e refugiada de Arendt, quero destacar sua busca pela desconstrução da figura do “monstro nazista” legitimada pelo sistema simbólico⁶⁶, compreendendo atitudes perversas contra a própria dignidade humana. A situação dura para a autora, não a impede de afirmar que qualquer judeu ou nazista tem todas e as mesmas possibilidades humanas de serem “monstros”. Isso significa dizer que a “monstruosidade” nazista conta com a “monstruosidade” judia, ainda que elas tenham se manifestado de formas distintas. O episódio polêmico, delata o envolvimento de alguns judeus no extermínio de seu próprio povo. Sem pretender inocentar ou acusar o réu, a filósofa realiza sua análise a partir da fala, das reflexões, das interpretações, do pensamento do próprio acusado e amplia suas

⁶⁶ Não quero afirmar com isso que essa era a intenção de Hannah Arendt, mesmo porque o cerne do seu trabalho é filosófico. Essa é uma análise minha, talvez atrevida, que recorre à obra cinematográfica referida como ilustração de uma construção social acerca de fatos, e também como tentativa de salientar o rigor científico utilizado por Arendt.

considerações teorizando sobre os crimes contra a humanidade como um todo e não apenas contra a comunidade judia.

É importante enfatizar que este trabalho afasta-se das considerações que possam servir de generalizações para compreender a manifestação do fenômeno estudado em outras instituições ou outros locais, contrapondo com o feito da filósofa, quando da criação de sua teoria final. Esse estudo, no entanto, ocupa-se com a análise sobre o entendimento dos atores do IFS acerca da construção das identidades profissionais das pedagogas em suas realidades cotidianas locais.

A escolha por um paradigma interpretativo, oposto ao modelo normativo da sociologia clássica, valoriza a linguagem como uma categoria em potencial. Com a produção e utilização diária de símbolos e códigos comunicativos, o homem descreve a realidade social e a constitui. A linguagem, por sua vez, apesar de ser preexistente ao indivíduo, modifica-se através dos processos de interação e socialização, gerando ações sociais precárias. É nessa fragilidade e instabilidade dos fatos sociais que a pesquisa qualitativa explora outras e/ou novas perspectivas, considerando a dinâmica do real e a emergência do ator.

A perspectiva teórica que subjaz à investigação qualitativa é diferente. A realidade é construída pelas pessoas, à medida que vão vivendo as suas vidas. As pessoas podem ser ativas na construção e modificação do “mundo real” Podem promover modificação e alterar o comportamento dos outros. (BODGAN, R; BIKLEN, S. 1994)

Na perspectiva qualitativa, o senso comum pautado no conhecimento prático como fundamento do conhecimento científico rechaça a ideia do ator como idiota cultural, antes o considera dotado de capacidade reflexiva e interpretativa, capaz de reconhecer e construir o mundo social. “[...] o discurso realiza as cenas e as atividades que estas englobam. Tendendo tornar as cenas inteligíveis e sensatas, os atores encontram e descobrem um mundo racional.” (HAECHT, 2008, p.94)

É nesse movimento transitório, movediço e efêmero das interações sociais que me apoio para analisar as singularidades, aproximando-me, enquanto investigadora e também ator social no mundo, do meu objeto de pesquisa. “É preciso que o pesquisador perceba o mundo do ator ‘do ponto de vista do ator’, a fim de poder identificar e compreender suas ações.” (COULON, 1995b, p.28)

Valendo-me de tais considerações, proponho esta investigação científica em busca da compreensão dos distintos atores e seus discursos acerca da construção identitária profissional das pedagogas não docentes. A proposta se desenvolve a partir da consideração de uma também

pedagoga, que pertence ao quadro da mesma Instituição, mas que exerce suas atividades em *campus* distinto.

Reconheço, portanto, que analisar o próprio mundo profissional traz riscos para a pesquisa. Estar envolvida na mesma realidade Institucional, ainda que em espaços de atuação diferenciados, requer um exercício intenso para afastar-se quando se faz necessário e fugir das análises tendenciosas. Mesmo sabendo do desafio da proposta, resolvi encará-lo, e assim buscar congruências e incongruências a partir da análise científica e do senso comum, revelado pelas atitudes e entendimentos dos atores.

É importante dar relevo, também, ao aspecto positivo de pertencer ao mesmo universo profissional analisado, favorecendo o desenvolvimento da pesquisa no que tange o acesso às informações, espaços e categorias profissionais envolvidas na investigação. A presença de uma pesquisadora que não é estranha ao grupo e que compartilha uma linguagem comum, permite, inclusive, apresentar-se mais “aceitável” e menos “invasiva”, por talvez não alterar significativamente a ordem estabelecida.

A ocupação com as significações dadas pelos membros diante do seu grupo social não impede sua implicação com o afastamento da atitude natural do investigador. Esse necessário estranhamento permite maior poder de observação e interpretação de fatos que se manifestam cotidianos, cuidando para que não passem despercebidos. De forma que torne o comum em incomum, olhando o mesmo fato por prismas diferenciados. É possível que eu esteja sendo privilegiada por compartilhar a mesma linguagem do grupo mas, ao mesmo tempo, sou desafiada a exercitar o contínuo distanciamento, a fim de realizar uma investigação comprometida com os princípios da cientificidade.

Toda investigação, ainda que valorize as construções do senso comum, precisa estar amparada teoricamente. Sendo assim, opto como fundamentação teórica para este trabalho, pelas concepções de alguns autores, a exemplo de Stuart Hall (2006, p.21) e sua construção de identidades a partir da identificação com o “outro”. “Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida.”

Outro autor importante para esta pesquisa é Claude Dubar, que discute as identidades ou *formas identitárias* como categorias dinâmicas para analisar o processo de construção das identidades sociais e profissionais. Estas, diretamente ligadas à socialização e à maneira pela qual os atores se identificam uns com os outros e consigo mesmo, configuram a *identidade para si* e a *identidade para o outro*. Para o autor, as identidades sociais e/ou profissionais são construídas em torno da tríade contemporânea, trabalho/emprego/formação.

As identidades sociais e profissionais típicas não são nem expressões psicológicas de personalidades individuais nem produtos de estruturas ou de políticas econômicas que se impõem a partir de cima, elas são construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, sistemas de trabalho e sistemas de formação. (Id. 2005, p.239)

Considerando que as identidades sociais e/ou profissionais são construídas coletivamente na relação cotidiana entre atores, torna-se indispensável a investigação das distintas interpretações, além da própria percepção do ator acerca de si. Assim, são examinados aspectos objetivos e subjetivos que contribuíram e/ou contribuem para a constituição identitária profissional da pedagoga não docente do IFS.

Para o desenvolvimento da pesquisa empírica estabeleço algumas etapas, assim como escolho algumas técnicas e instrumentos que coadunam com a proposta metodológica adotada. Mas antes de descrevê-las, caracterizo o universo da pesquisa, o campo e seus atores.

4.1 Delineando o campo de pesquisa: o IFS *campus* Aracaju

O campo selecionado para desenvolvimento da pesquisa é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, *campus* Aracaju. A opção pelo *campus* da capital se deve ao fato de ser o mais antigo, desde a Escola de Aprendizizes Artífices inaugurada em 1911, assim como, ao fato de ser a unidade que concentra o maior número de alunos, professores, técnicos administrativos e pedagogas não docentes.

4.1.1 Estrutura física

Aqui nesta seção informo sobre a estrutura física do *campus*⁶⁷ para que o delineamento fique mais específico. O prédio antigo está em funcionamento desde a década de 1960 e hoje tem sua estrutura⁶⁸ física organizada da seguinte forma:

- Salas de aula: 47

⁶⁷ O *campus* está passando por uma reforma estrutural, muitos setores foram realocados e a própria reitoria que funcionava dentro do *campus* hoje está em atividade em outro prédio provisório.

⁶⁸ A estrutura aqui apresentada é uma aproximação da realidade, visto que não encontro com a gestão do *campus* documentos específicos que registrem a estrutura oficial.

- Laboratórios: 36
- Biblioteca: 1
- Ginásio de Esportes: 1
- Campo de futebol: 1
- Espaço de convivência: 1
- Mini- auditório: 2
- Auditório:1
- Arquivo:1
- Gabinete da Direção Geral: 1
- Salas de Coordenadorias ligadas à Direção Geral: 4
- Diretoria de Administração: 1
- Salas de Coordenadorias ligadas à Diretoria Administrativa: 10
- Gerência de Administração: 1
- Salas de Coordenadorias ligadas à Gerência de Administração: 4
- Diretoria de Ensino:1
- Salas de Coordenadorias ligadas à Diretoria de Ensino: 5
- Gerência de Apoio a Inclusão:1
- Salas de Coordenadorias ligadas à Gerência de Apoio e Inclusão: 7
- Gerência de Graduação: 1
- Salas de Coordenadorias ligadas à Gerência de Graduação: 6
- Gerência de Ensino Técnico: 1
- Salas de Coordenadorias de curso ligadas à Gerência de Ensino Técnico: 16

4.1.2 Organização Administrativa

Todos os *campi* do IFS passam por reajustes em sua organização administrativa, a última ocorre no mês de agosto de 2014. Registro aqui, de forma sintética, como está disposta a organização do ensino, posto que no capítulo 3 apresento o organograma atual do ensino.⁶⁹

⁶⁹Segundo informações dos gestores entrevistados, houve alterações na estrutura administrativa, mas eles não têm conhecimento do organograma atual. Todos sugerem que não tenha sido elaborado. É importante registrar que somente encontro com o Diretor administrativo dois organogramas antigos, um referente ao IFS do ano de 2009 e um do CEFET do ano de 2006, os demais são garimpados no arquivo da escola.

Ligada diretamente à Direção Geral do *campus* está a Diretoria de Ensino, que tem sob sua hierarquia as Gerências: Graduação, Apoio e Inclusão e Ensino Técnico e, também, a Assessoria Pedagógica com o núcleo do NAPNE e mais duas Coordenadorias.

À Gerência de Graduação estão subordinadas seis Coordenadorias de curso. À Coordenadoria de Apoio e Inclusão⁷⁰ (GAI) estão subordinadas seis Coordenadorias e um Núcleo. Enquanto a Gerência de Ensino Técnico tem sob seu comando dezesseis coordenadorias, dentre estas, seis respondem pelo ensino médio técnico integrado:

- Coordenadoria de Edificações
- Coordenadoria de Eletrônica
- Coordenadoria de Informática
- Coordenadoria de Química/ Alimentos
- Coordenadoria de Eletrotécnica

A coordenadoria de Eletrotécnica não é considerada nesta pesquisa porque não tem pedagoga no quadro funcional. O mesmo ocorre com a Coordenadoria de Informática, que não conta com a presença de uma pedagoga já faz algum tempo, pois a profissional pertencente ao quadro está afastada por problemas de saúde.

Quanto ao quadro funcional⁷¹ do IFS *campus* Aracaju:

- 185 servidores Técnicos Administrativos em Educação- TAE's
- 226 Professores

4.1.3 Cursos e modalidades de ensino

O IFS *campus* Aracaju hoje atende à educação básica com cursos regulares de ensino médio técnico profissional, nas formas integrado e subsequente; Programa Nacional de Integração

⁷⁰ A Gerência de Apoio e Inclusão substituiu no último organograma (2014) a Gerência de Apoio ao Ensino (GAE)

⁷¹ Os dados referentes aos técnicos administrativos foram coletados do sistema funcional da instituição utilizando como filtro os servidores ativos. Portanto, esses números englobam técnicos que, apesar de estarem lotados no *campus* Aracaju, exercem suas atividades na reitoria ou em outros campi, ou mesmo noutras instituições. Esse levantamento inclui também os servidores que estão afastados por problemas de saúde ou para qualificação. Quanto aos professores o número foi extraído do relatório de gestão do ano de 2013.

da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) e nível superior (licenciatura e bacharelado). Além dos cursos e programas não-regulares: Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores (FIC); Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); Mulheres Mil- formação profissional para mulheres em situação de vulnerabilidade social; Profuncionário- formação para funcionários de escolas em pleno exercício. Totalizando⁷² 7.213 (sete mil duzentos e treze) alunos matriculados.

Cursos de nível médio:

- Seis cursos técnicos de nível médio Integrados: Edificações, Eletrotécnica, Eletrônica, Química, Alimentos e Informática;
- Onze cursos técnicos de nível médio Subsequentes: Edificações, Eletrotécnica, Eletrônica, Química, Alimentos, Informática, Hospedagem, Guia de turismo, Segurança no trabalho, Petróleo e Gás e Rede de Computadores.
- Dois cursos técnicos na Modalidade PROEJA: Desenho da construção civil e Hospedagem;

Cursos de nível superior:

- Duas licenciaturas: Química e Matemática;
- Um bacharelado: Engenharia: civil
- Dois tecnólogos: Tecnologia em Saneamento Ambiental e Gestão em Turismo.

A despeito dos diferentes níveis, formas e modalidades de educação apresentados, esta pesquisa adota o ensino médio técnico profissional na forma integrado como recorte. A escolha parte da consideração das próprias pedagogas não docentes, que afirmam ser o público mais jovem, egresso de outras escolas que maior demanda atenção delas e também de outros setores como a Assessoria Pedagógica- ASPED e coordenadorias de curso.

⁷² Dados extraídos do Relatório de Gestão do Exercício do ano de 2013.

4.1.3.1 Ensino técnico de nível médio integrado

O ensino técnico de nível médio integrado⁷³ é a oferta do ensino médio regular associado a uma formação técnica profissional, ele ainda pode ser ofertado nas formas concomitante ou subsequente. Mas o recorte desta pesquisa recai sobre os seis cursos do ensino médio integrado⁷⁴ são eles: Eletrônica; Edificações; Eletrotécnica; Química; Alimentos e Informática. Todos os cursos são oferecidos no período diurno, ou seja, as aulas são distribuídas entre os dois turnos durante a semana. São quatro turmas para cada curso (1º ao 4º ano). Os cursos estão distribuídos por Coordenadorias:

O número de alunos matriculados nesse nível de ensino ofertado na forma integrado corresponde a:

- Total: 751 alunos matriculados. Distribuídos nos cursos:
 - Alimentos: 118 alunos
 - Informática: 141 alunos
 - Edificações: 150 alunos
 - Eletrônica: 79 alunos
 - Eletrotécnica: 117 alunos
 - Química: 146 alunos

Esses cursos pertencem à Coordenadorias específicas, são elas:

- Coordenadoria de Construção Civil (COCC): curso técnico de nível médio integrado de Edificações
- Coordenadoria de Eletrônica (COELN): curso técnico de nível médio integrado de Eletrônica

⁷³ A LDB 9.394/1996 institui que o ensino técnico profissional de nível médio pode ser ofertado de forma integrado, concomitante e subsequente. O primeiro oferecido para estudantes que já concluíram o ensino fundamental; o segundo oferecido aos alunos que já tenham concluído o ensino fundamental mas que encontram-se cursando o ensino médio regular e o último oferecido para aqueles estudantes que já concluíram o ensino médio.

⁷⁴ É importante informar que há uma mudança implantada a partir desse ano (2014), na qual é instituído o período previsto para conclusão dos cursos do ensino médio integrado, reduzindo-se de quatro para três anos. Procuro o documento que regulamenta essa alteração e não encontro. Em consulta com o pró-reitor de ensino do IFS sou esclarecida de que a decisão é uma definição política interna e não existe documento específico para isto, mas que essa alteração está registrada nos Projetos Pedagógicos dos Cursos- PPC's devidamente reformulados. Em consulta com algumas pedagogas sou informada de que esta decisão está pautada no crescente desinteresse dos estudantes pelos cursos, por conta do “atraso” para ingressar no ensino superior.

- Coordenadoria de Informática (COINF): curso técnico de nível médio integrado de Informática;
- Coordenadoria de Química (COQUI): cursos técnicos de nível médio integrado de Química e Alimentos.
- Coordenadoria de Eletrotécnica (COELT): curso técnico de nível médio integrado de Eletrotécnica.

Todas as pedagogas entrevistadas consideram que ocorre uma demanda específica para que exista uma pedagoga não docente vinculada a cada curso, mas atualmente dois cursos possuem uma única profissional vinculada (Química e Alimentos), além do curso de Informática que se encontra sem nenhuma pedagoga, visto que a profissional se encontra afastada por problemas de saúde⁷⁵. Sem falar em algumas coordenadorias que adotam no lugar da pedagoga não docente, um técnico em assuntos educacionais⁷⁶, que pode não ser um graduado em pedagogia.

4.2 Os atores da pesquisa

Aqui nesta seção descrevo quem são os atores participantes dessa pesquisa e indico quais os critérios utilizados para os selecionar, a fim de obter dados significativos para o trabalho. Em linhas gerais, são representantes de cinco categorias diferentes: Quatro Pedagogas vinculadas diretamente à ASPED e que, portanto, não estão vinculadas à sala de aula, tendo sido concursadas para o cargo de pedagogas, atores centrais da investigação, que atuam no ensino médio técnico integrado; cinco professores; três gestores; três técnicos-administrativos e dezesseis estudantes.

A delimitação das pedagogas ocorre a partir do levantamento realizado junto a Assessoria Pedagógica (ASPED) do *campus* Aracaju. Ao todo são doze profissionais ligados à ASPED. Estes profissionais estão distribuídos nos seguintes cargos: cinco técnicos em assuntos educacionais e oito pedagogas. Vale lembrar que esta pesquisa restringe-se às análises sobre as

⁷⁵ A servidora e colega Ilda Maria Santos Tavares- pedagoga veio a falecer antes do encerramento desta pesquisa.

⁷⁶ Técnicos em assuntos educacionais- profissional que, apesar de algumas vezes ter formação em outra licenciatura possui as mesmas atribuições profissionais que os pedagogos. Entre os técnicos em assuntos educacionais, quatro são formados em pedagogia e uma em Educação física- apenas um técnico em assuntos educacionais é do sexo masculino.

quatro pedagogas, que atuam diretamente junto ao ensino técnico de nível médio na forma integrada.

Para as pedagogas da instituição, os alunos do ensino integrado geram maior demanda de trabalho pelo fato de serem mais jovens, com idades que variam entre catorze e dezoito anos. Esse público recém saído do ensino fundamental encontra algumas dificuldades iniciais de adaptação: ritmo das aulas; característica singular da formação técnica profissional; perfil diferenciado dos professores da escola; estrutura física e administrativa da instituição, enfim, ao programa Institucional como um todo, que difere bastante da maioria das escolas de onde os estudantes são egressos.

A seleção dos cinco professores participantes da pesquisa ocorre de forma aleatória, de forma a contemplar pelo menos um professor por coordenadoria, visto que cada coordenadoria possui uma média de quinze docentes. Alguns critérios são levados em consideração, a fim de que a amostra, apesar de aleatória, atenda às peculiaridades Institucionais. Assim, os critérios levados em consideração para as amostras são: sexo; tempo de instituição; professores de disciplinas técnicas e professores de disciplinas propedêuticas; professores que assumem e que não assumem função de coordenação de curso. O critério comum a todos eles é que ministrem aulas no ensino integrado e que cada um represente uma coordenadoria diferente.

Já para a categoria técnicos administrativos, seleciono os que desenvolvem ou já desenvolveram alguma atividade ligada ao ensino ou algum tipo de parceria com as pedagogas, são: duas Assistentes sociais e uma Psicóloga. Uma das assistentes sociais trabalha na Coordenadoria da Assistência estudantil (CAE) e outra trabalha na Coordenadoria de Psicologia e Serviço Social (COPSS)⁷⁷ juntamente com a psicóloga.

Na categoria dos gestores, são selecionados três membros que atuam diretamente com o ensino: diretor de Ensino; gerente de ensino técnico e gerente de assistência estudantil, também selecionados por indicação da coordenadora da ASPED por desenvolverem atividades diretamente ligadas ao setor pedagógico.

Como critério para selecionar os alunos, busco utilizar uma amostra aleatória com igual proporção de estudantes do 2º ano (calouros) e do 4º ano (concludentes). Escolho os alunos do segundo ano e atribuo o título de calouros para eles porque o ano letivo de 2014 só iniciou, de fato, no mês julho, por conta do período de greve dos servidores. Caracteristicamente, os calouros são egressos de outras escolas, em sua maioria do ensino fundamental, e que experimentam um impacto diante da nova realidade escolar. Já os concludentes, são mais

⁷⁷ Esta coordenadoria está extinta no organograma desde 2013, no entanto, ainda funciona até o final de 2014 quando uma portaria a extingue efetivamente e vincula-a à outra coordenadoria (CAE).

amadurecidos pelas vivências pessoais e institucionais e estão com expectativa de conseguir um emprego e/ou ingressar no ensino superior.

Os dezesseis alunos são selecionados aleatoriamente respeitando os diferentes cursos. Portanto, são quatro alunos escolhidos por cada curso, dois alunos do 2º ano e dois alunos do 4º ano. Apresento aqui a soma do total de alunos do 2º e 4º anos dos respectivos cursos: Eletrônica (80 alunos); Edificações (81 alunos); Química (68 alunos); Alimentos (56 alunos).

Após caracterizar o campo e os atores que compõem o processo investigativo, indico as etapas pelas quais se desenvolve a pesquisa, bem como as técnicas e instrumentos que são utilizados.

4.3 As técnicas de pesquisa utilizadas

“A pesquisa é um cerco em torno de um problema.” Com essa frase sintética, Gatti (2002, p.62) simplifica o objetivo metodológico de um trabalho científico. Tudo a ser utilizado, desde a corrente teórica adotada aos métodos propriamente ditos, associados às técnicas e instrumentos visam um único objetivo, cercar o problema por todos os lados para obter dele a melhor compreensão possível.

As técnicas escolhidas aqui: Questionários; Entrevista semiestruturada e Diário de campo são selecionadas de modo que permitam aos atores falar sobre suas percepções, compreensões e interpretações, de forma que o senso comum cotidiano possa ser explorado, juntamente ao rigor da ciência. Para Triviños (1987, p,137):

[...] o pesquisador qualitativo que considera a participação do sujeito como um dos elementos do seu fazer científico, apoia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece informações.

Dentre as distintas teorias em ciências sociais, esta pesquisa se aproxima da perspectiva sociológica de Max Weber, que reconhece a parcialidade da visão do investigador, bem como, busca compreender as subjetividades na construção do sentido das ações sociais. Segundo Antônio Carlos Gil (1989), Weber baseia a sociologia em torno da ação, sobre a qual cabe a compreensão do investigador para captar o sentido da atividade do ator.

Com o objetivo de esclarecer de maneira mais criteriosa o percurso metodológico, apresento, a seguir, os três ciclos em que se divide o trabalho para desenvolvimento da pesquisa de campo.

4.4 Etapas da pesquisa

Os procedimentos metodológicos são desenvolvidos em três momentos, que não posso chamar de distintos, pois, apesar de ter iniciado com o levantamento bibliográfico e de priorizar determinadas ações para momentos específicos, as etapas da pesquisa se entrecruzam continuamente. Essa tessitura complexa implica na interdependência dos conhecimentos, onde a alteração de qualquer elemento pode comprometer todo o trabalho. Por isso, independente da etapa a que me proponho dedicar em dado período, busco revisitar todas as outras realizando as devidas articulações.

O primeiro momento corresponde às etapas mais teóricas do trabalho e intenciona responder aos objetivos específicos: discutir a (re)construção das identidades profissionais das pedagogas não docentes na relação com os sistemas simbólicos sobre a formação e a atuação em Pedagogia; identificar as transformações no perfil profissional e nos papéis desempenhados pelas pedagogas não docentes do IFS/Aracaju diante da inter-relação das realidades objetiva e subjetiva. Esse momento corresponde ao segundo e terceiro capítulos da dissertação.

Já o segundo momento da pesquisa apresenta resultados da pesquisa empírica, cuja intenção é atender ao objetivo específico: identificar a (re)construção identitária das pedagogas não docentes diante da formação acadêmica; trajetória profissional e emprego atual, associado às percepções das próprias pedagogas e dos outros atores institucionais quanto a este processo.

Para o terceiro momento, confronto as construções teóricas, realizadas no primeiro momento, com a pesquisa empírica do segundo momento, para propor algumas considerações que possam contribuir para a compreensão dos processos de construção identitária profissional das pedagogas não docentes. O segundo e terceiro momentos correspondem à escrita do quinto capítulo e das considerações.

4.4.1 Pesquisa bibliográfica temática

Essa etapa se apresenta como primordial para conhecer as produções já desenvolvidas com a temática. Iniciada no momento do projeto de pesquisa, a partir de fontes como: livros, teses, dissertações, artigos e resumos. Estes escritos permitem uma fundamentação teórica para a investigação, além de favorecer a percepção sobre as discussões já realizadas. Outra questão relevante é a possibilidade de identificar se o objeto de estudo escolhido tem relevância para a academia e para a sociedade.

O autor Antônio Gil (1989, p. 71) considera que: “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Porém, o autor também não descarta a falibilidade dela, visto que cabe ao pesquisador assegurar-se dos dados apresentados, principalmente nas fontes secundárias, a fim de que não haja equívocos nos dados coletados e analisados.

A pesquisa bibliográfica temática aqui desenvolvida, além de apropriar-se de conceitos validados para a fundamentação teórica, a exemplo de Stuart Hall e o conceito de identidade cultural; Claude Dubar e os conceitos de socialização, identidades e formas identitárias; Zigmunt Bauman e o conceito da pós-modernidade; Berger e Luckman e os conceitos de realidade objetiva e subjetiva, considera a produção acadêmica de trabalhos científicos para realizar o estado da arte.

No primeiro momento, seleciono o material, essencialmente, nas BDTD e na plataforma CAPES, dentro do recorte que compreende os anos de 2000 a 2014. Inicialmente realizo uma busca pré-definida por palavras isoladas e posteriormente associadas entre si. Leio todos os resumos dos trabalhos, em seguida elaboro uma matriz para análise. A partir da matriz seleciono dezoito trabalhos que julgo ter alguma relação com meu objeto de pesquisa.

Em seguida leio o material selecionado e elaboro fichas com informações que possam auxiliar na análise dos trabalhos. Durante a análise estabeleço três categorias: Identidade e formação; Identidade e exercício e Atividade não docente, pelas quais busco realizar aproximações entre as produções encontradas e meu objeto de pesquisa, bem como intenciono destacar os principais aspectos teóricos, metodológicos e as conclusões desenvolvidos pelos pesquisadores.

Dentre os artigos científicos, dos vinte e três encontrados seleciono apenas quatro que tratam da identidade profissional do pedagogo não docente, ainda que alguns deles apresentem perspectivas distintas.

Após essa etapa posso identificar diferentes conceitos e abordagens que fundamentam toda a discussão sobre identidade profissional deste trabalho. Também é possível identificar outras discussões dentro da temática, algumas pautadas em diferentes referenciais, outras que se aproximam bastante do pensamento aqui adotado.

4.4.2 Pesquisa documental

Esta etapa da investigação, assim como o levantamento bibliográfico, perpassa toda a construção da pesquisa. Para efeitos de organização do tempo e da estrutura da escrita a delimitei no primeiro momento. O desenvolvimento da pesquisa documental corresponde à busca de elementos que permitam analisar fontes, a fim de esquadrihar informações que não tenham se revelado nos estudos bibliográficos realizados ou que sustentem determinados comportamentos ou ações cotidianas do ator. Além de, também, possibilitar apontar outros aspectos para a discussão do problema, por exemplo, informações acerca do contexto local e do período dos registros. Para Antônio Carlos Gil, “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.” (1989, p.73)

Já as autoras Ludke e André (2013) destacam que o modo de utilização da análise documental além de não ser aleatória, precisa coadunar com os objetivos propostos pela pesquisa e selecionar os tipos documentais a serem analisados, que podem ser: oficiais, técnicos ou pessoais, os quais Gil (1989), categoriza em documentos de primeira mão (oficiais e técnicos) e de segunda mão (pessoais).

A importância da análise documental para a pesquisa qualitativa é resumida basicamente em três situações na visão de Holsti (1969 apud LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 46), são elas: “quando existe algum tipo de limitação quanto ao acesso dos dados; quando se pretende validar ou ratificar informações obtidas em outras fontes de coleta e quando o interesse principal da pesquisa parte da análise das narrativas dos sujeitos.” Diante dessa consideração, vê-se a importância da análise documental para a fundamentação da pesquisa qualitativa.

Para o desenvolvimento desta etapa de pesquisa, seleciono, inicialmente, entre os meses de outubro e dezembro de 2013, alguns documentos encontrados nos sítios oficiais que contribuem para a construção do capítulo 2. Dentre estes estão: Decreto-lei 1.190/1939; LDB 9.240/96; documentos que tratam das Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia, Pareceres: CNE/CP 5/2005; CNE/CP 03/2006; CNE/CP 03/2007; CNE/CP 9/2009; Resolução CNE/CP1/2006, entre outros.

No terceiro capítulo, também são utilizados fundamentalmente documentos oficiais e técnicos, a exemplo: Lei 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais; Projeto Político Pedagógico Institucional- PPPI; Regulamento da Organização Didática- ROD; Organogramas da instituição; Portarias institucionais. Assim como a legislação: Decreto 2.208/1997; Decreto 2.406/1997; Parecer CNE/CEB nº 16/1999; Resolução CNE/CEB Nº4/1999; Decreto 5.154/2004 e Lei 11.195/2005, dentre outras legislações e documentos institucionais.

Para este mesmo capítulo busco documentos técnicos ou mesmo pessoais, que contenham registros de atendimentos dos alunos realizados pelas pedagogas. No mês de abril de 2014, procuro, juntamente com a pedagoga e também coordenadora da ASPED, identificar algum documento que registre o acompanhamento realizado junto aos estudantes. A servidora cita o nome de algumas pedagogas que ela supõe realizar esse tipo de registro, mas não dá certeza quanto ao fato. Então prefiro solicitar às próprias pedagogas no momento da entrevista.

O resultado dessa busca dentre as quatro profissionais envolvidas na pesquisa é que apenas duas afirmam fazerem anotações sobre os acompanhamentos realizados junto aos alunos. Uma delas não disponibiliza o material, alegando sigilo profissional e a outra disponibiliza sua agenda pessoal que possui informações de alguns agendamentos e previsão de alguma ação, mas sem muita sistematização. É importante lembrar, contudo, que esse tipo de registro não é obrigatório e que não existe nenhuma cobrança sistemática da ASPED para que seja realizado.

No mês de fevereiro de 2014, inicio na ASPED um levantamento dos documentos institucionais⁷⁸ para fundamentar a pesquisa. Nesse setor encontro registros do ano de 2005 até 2014, dentre os documentos encontrados estão: memorandos enviados e recebidos; ofícios; portarias; atas e pautas de reuniões pedagógicas e de conselho de classe, entre outros. Verifico,

⁷⁸ No segundo semestre de 2013 iniciaram-se alguns encontros pedagógicos, motivado pelas próprias pedagogas não docentes, que visavam discutir as atribuições profissionais. Após poucos encontros não se concluiu a proposta e o movimento arrefeceu. Sendo retomado no início deste ano, 2015.

inclusive, a inexistência de documentos oficiais que sistematizem a prática das pedagogas na Instituição. Presumo que este seja um fator importante a ser considerado neste trabalho.

No início do mês de abril, retorno à ASPED. No encontro com a coordenadora, apesar da disponibilidade e presteza em compartilhar as informações, constato que o setor possui organização documental precária. A maioria das informações fornecidas sem apresentação de registros escritos, conta com a boa memória da coordenadora. Faz-se exceção a isto, por exemplo, o relatório do quantitativo de alunos emitido pelo Q-Acadêmico⁷⁹ e enviado posteriormente, por email, pela servidora.

Nesse mesmo período, retorno ao setor algumas vezes para solicitar documentos que possam revelar como fora organizado o setor pedagógico em períodos anteriores, no intuito de traçar uma linha evolutiva da atuação das pedagogas não docentes durante as várias reestruturações Institucional. Lá encontro muitos documentos que carecem de organização. Diante disso, proponho-me a organizá-los em troca do acesso aos mesmos. O trabalho se desenvolve lentamente, inicio no mês de agosto do ano de 2014 e encerro a coleta no mês de dezembro do mesmo ano, para só então começar a selecionar os documentos que tenham relevância para esta pesquisa.

No mês de maio, direciono-me ao arquivo institucional e solicito acesso aos documentos que possam revelar o ingresso dos primeiros pedagogos na Instituição; a evolução do trabalho pedagógico Institucional, enfim, evidências da história desse profissional no Instituto Federal de Sergipe. Neste setor, recebo uma informação curiosa, uma das funcionárias relata que muitos documentos já não existem porque alguns setores da Escola os descartavam.

A arquivista informa que a Escola, apesar de ter mais de um século de existência, só começa a organizar o arquivo no ano de 2011, o que significa que muitos documentos ainda fazem parte de uma massa documental, ainda não disponibilizada para consulta por não possuir localização definida. Existe uma catalogação dos setores desde o período da Escola Industrial Federal de Sergipe (década de 1960), mas não se sabe ao certo o significado da maioria das siglas⁸⁰.

Como não encontro no Instituto nenhum documento que esclareça como se organizam os setores ligados ao ensino em períodos anteriores; por quais setores caminham os profissionais de pedagogia desde o ingresso do primeiro profissional e o trabalho desenvolvido por eles na escola ao longo desses anos, inicio uma busca no arquivo, através das portarias

⁷⁹ Sistema de armazenamento de dados digital que registra a vida escolar de todos os estudantes da instituição.

⁸⁰ Os organogramas institucionais encontrados, juntamente com outros documentos da escola, subsidiaram a construção dos organogramas do setor do ensino elaborados por mim e apresentados no capítulo 3 deste trabalho.

catalogadas no acervo da diretoria com data inicial de registro no ano de 1961.

É importante registrar que, quando inicio a pesquisa no arquivo da Escola, no mês de maio deste ano, a então coordenadora do setor me permite ter acesso à sala onde estão dispostos todos os documentos. Sendo assim, eu mesma posso procurar pela existência de algum outro documento de relevância para a pesquisa, já que estes não se encontram digitalizados. No entanto, com a mudança da coordenação, o meu acesso direto aos documentos é suspenso. A partir desse momento, sou informada por uma funcionária que devo solicitar que um dos estagiários pegue o material, que deve ser consultado em uma antessala do arquivo.

Organizo os registros dos documentos que entendo ter alguma relevância para a pesquisa em uma planilha e posteriormente realizo as análises. Durante o levantamento documental, encontro nas portarias muitos setores ligados ao ensino, registro-os e solicito à arquivista para procurar as caixas de arquivos específicas desses setores. Nesse período, a Arquivista é redistribuída para outra instituição e repetidas vezes solicito os mesmos documentos para outra funcionária, mas não tenho retorno da solicitação.

4.4.3 Aplicação de questionários

A opção pela técnica do questionário tem o objetivo de alcançar os estudantes, visto que o Instituto estava em greve no período de desenvolvimento da pesquisa. Então, esse foi pensado como um instrumento de alcance maior, sem a necessidade da presença do pesquisador no local e, neste caso, sem deslocar o estudante de sua residência em um período sem aulas. São desenvolvidos dois instrumentos diferentes de questionários, um para alunos e outro para servidores. O primeiro com perguntas fechadas e abertas e o segundo somente com perguntas fechadas.

No instrumento direcionado aos alunos, além de constar questões relacionadas ao perfil sócio acadêmico dos mesmos, é solicitado que respondam cinco questões abertas, a fim de obter informações que possam contribuir com a percepção dos mesmos sobre o papel desenvolvido pelas pedagogas não docentes do IFS. Já no instrumento voltado aos servidores, as informações solicitadas intencionam levantar o perfil acadêmico e sócio-profissional, perfazendo um total de catorze perguntas fechadas.

Para Antônio Gil (1989) o questionário é uma das mais importantes técnicas para obtenção de dados na pesquisa social, que, assim como outra técnica apresenta deficiências,

entre as mais destacadas temos: a exclusão de quem não sabe ler ou escrever; as consignas podem ter interpretações diferentes ou não estar suficientemente claras para o sujeito e por isso, os resultados não serem objetivos; não tem garantia de que serão respondidos e/ou devolvidos e também precisa ter poucas perguntas para não correr o risco de desinteresse em respondê-los.

Gil (1989) traz algumas sugestões para minimizar as dificuldades com os questionários, a primeira delas é a exigência de critérios claros. As perguntas precisam ser bem elaboradas, claras, concisas, estar de acordo com o nível de conhecimento da população investigada; não sugerir respostas e ter uma boa apresentação, desde a estética às instruções. Por isso, é interessante que se realize o pré-teste, que deve ser aplicado no mesmo universo de pesquisa.

Antes de aplicar o questionário com os alunos e servidores, realizo o pré-teste com representantes das mesmas categorias, a fim de dirimir problemas com interpretação e aperfeiçoar prováveis perguntas que possibilitem entendimento dúbio. Após o pré-teste, alguns ajustes são necessários para, enfim, ser aplicado à população selecionada.

A etapa inicial de aplicação dos questionários semiabertos para os alunos ocorre a partir da solicitação encaminhada para o diretor de ensino para entrevistar os alunos, seguindo-se da permissão para o envio de e-mails para uma média de quinhentos estudantes do 2º e do 4º ano dos cursos técnicos de nível médio integrado de Informática, Eletrônica, Alimentos e Química. No entanto, somente três alunos respondem ao e-mail e apenas dois questionários são preenchidos, pois um estudante prefere utilizar o e-mail para fazer um protesto contra a Escola e os professores.

Diante disso, aguardo o retorno dos estudantes às aulas após o término da greve. No mês de julho, recorro à Coordenadoria de Assistência Estudantil, que está com dois editais abertos para auxílios estudantis, nesse período, onde o fluxo de alunos é intenso. Fico dois dias no setor aplicando o instrumento com os alunos, escolhidos de forma aleatória, mas respeitando ao número de quatro estudantes por curso, sendo dois alunos do 2º ano e dois alunos do 4º ano, totalizando dezesseis questionários.

Já para o questionário direcionado aos servidores, dou preferência para os aplicar no mesmo dia em que faço a entrevista, a fim de evitar possíveis atrasos ou mesmo ausência de retorno. Sendo assim, o mesmo instrumento é aplicado para todos os atores não alunos da pesquisa, no próprio ambiente de trabalho, ou seja: Quatro pedagogas; três gestores; cinco professores e três técnicos administrativos.

4.4.4 Entrevistas semiestruturadas

A partir da entrevista semiestruturada, pretendo apreender os sentidos que os atores constroem acerca da própria realidade objetiva e subjetiva deles. O instrumento permite que não somente as percepções através dos discursos sejam exploradas, mas também os gestos, entonações, as interrupções e o próprio silêncio. Este, em alguns momentos, fala mais que as palavras.

Durante as entrevistas, as distintas categorias de atores (pedagogas, professores, gestores e técnicos) podem se expressar de forma livre, pois apesar de haver um roteiro previamente elaborado com questões centrais para obtenção de dados para a pesquisa, assegura-se liberdade para que diferentes temas sejam abordados. E não são poucos os momentos em que isso acontece, aliás muitas informações importantes são extraídas dessa “informalidade”.

Antes das entrevistas, há uma certa apreensão da minha parte, um receio de que os entrevistados fiquem tímidos diante da presença de uma colega do Instituto. Mas, pelo contrário, percebo que a maioria transparece naturalidade durante o processo, tanto que no final de muitas entrevistas os entrevistados perguntam se há excesso de falas ou se as colocações são muito denunciadoras. Neste momento posso comprovar que pertencer à mesma realidade que se investiga, a despeito dos riscos para a pesquisa, contribui para a boa receptividade e fluência do diálogo.

Minayo (2002) define a entrevista como uma conversa entre duas pessoas, segundo um propósito definido. A aparente informalidade da técnica da entrevista semiestruturada possibilita maior interação entre pesquisador e pesquisado, favorecendo a proposta desta pesquisa no reconhecimento e construção de sentidos sobre as ações cotidianas do próprio ator.

Para Ludke e André (2013) a entrevista pode facilitar o estímulo e aceitação mútua, facilitando a fluência das informações, além de conseguir captá-las imediatamente. Assim como, favorece o tratamento de assuntos pessoais e íntimos. Esta última consideração parece ser de fundamental relevância para o estudo proposto neste trabalho, já que a identidade apesar de construída coletivamente, representa o “eu” individual.

Para as autoras, é uma técnica muito utilizada e eficiente na área de educação, pois o caráter de liberdade de percurso na entrevista coaduna com a flexibilidade e esquemas menos estruturados da área educacional. Um dos aspectos muito importantes, principalmente, considerando-se que a proposta de pesquisa busca a compreensão de aspectos subjetivos dos sujeitos, é a atenção sobre as diversas linguagens presentes no contato com o entrevistado, tanto

verbal quanto não verbal, alvos de observação, registro e interpretação. “Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão de verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado.” (LUDKE e ANDRÉ, 2013, p.43)

Em busca das análises sobre a construção das identidades profissionais das pedagogas não docentes do IFS Aracaju, valorizo os distintos olhares dos atores acerca do objeto. Para atingir esse objetivo, entrevisto, como já citado, quatro categorias diferentes: professores; gestores; técnicos administrativos e pedagogas. A única categoria que não é entrevistada é a de alunos, não pelo grau de importância, mas pelo fato de serem dezesseis e isso demanda um tempo que eu não disponho na realização do trabalho. Todas as entrevistas são realizadas no próprio *campus* Aracaju, gravadas e autorizadas para divulgação.

Quanto aos resultados dessa técnica enriquecedora, Triviños (1987) declara que, em pesquisa qualitativa, a entrevista semiestruturada dá melhores resultados quando trabalhada com grupos diferentes. Nessa perspectiva, este trabalho busca a narrativa de grupos distintos da comunidade escolar.

Após realizadas as entrevistas, inicio o processo de transcrição das mesmas, sendo que a duração dos registros varia de 14 minutos a 1 hora e 6 minutos. As entrevistas mais longas acontecem com as pedagogas, duas delas ultrapassam uma hora. O total de minutos das entrevistas transcritas é de 475 minutos. Após a transcrição, ouço atentamente algumas vezes cada uma das entrevistas e posso lembrar cada momento, sensação e percepção, o que me auxilia nos registros. Em seguida elaboro quatro tabelas, uma por categoria profissional, para iniciar o tratamento das informações coletadas. Os quadros são organizados pelas perguntas utilizadas no roteiro da entrevista semiestruturada, para que se possa ter uma visão comparativa das respostas dos entrevistados da mesma categoria profissional.

Outro instrumento que contribui com a coleta de dados para essa investigação é o diário de campo, este instrumento pessoal de registro do pesquisador permite registrar o que não é contemplado nas respostas, aperfeiçoando as análises e enriquecendo o trabalho. Assim como torna-se um importante meio de organização de datas e ações.

[...]instrumento ao qual recorremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando [...] Nele diariamente podemos coletar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas. (MINAYO, 2002, p.63)

Diante das releituras e audições das entrevistas, elaboro as categorias e inicio o processo de escrita das análises propriamente ditas. A princípio, elaboro tabelas separadas por categorias

para traçar um perfil social, acadêmico e profissional de cada ator entrevistado. Em seguida, procuro estabelecer um paralelo entre as falas dos atores e a construção teórica do trabalho. Para efeito de organização das ideias, começo o exame dos discursos a partir da descrição que cada ator constrói acerca das ações e papéis desempenhados pelas pedagogas, iniciando pela categoria profissional que mais aparece durante as entrevistas sobre as pedagogas, a categoria de professores.

Após essa separação a partir das descrições que os atores fazem das pedagogas não docentes, parto para as definições que as próprias pedagogas fazem sobre si, para posteriormente realizar um entrelaçamento dessas definições já analisadas com as demais percepções e considerações colhidas durante as entrevistas de todos os participantes da pesquisa. Os resultados dessas análises estão contemplados no próximo capítulo, para posteriormente comporem as considerações a que chegou essa pesquisa.

5 CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS: O “OUTRO” NA FORMAÇÃO DO “EU” PROFISSIONAL

Este trabalho está repleto de discursos sobre si e sobre o outro. Permeado de impressões e percepções acerca de si e do outro. Ouvir, escrever e falar sobre pedagogas não docentes é falar sobre elas, mas é também falar sobre mim. Assim, vejo-me em cada fala, revivo momentos e descubro que há muito dos atores aqui, mas também há muito de mim. Por isso, recobrando a memória, trago uma poesia que traduz muito do que será escrito neste capítulo.

Como o próprio título da poesia diz “traduzir-se”, um movimento que depende de si, mas que ao mesmo tempo depende do outro. Traduzir-se é o exercício de reconhecer-se único e coletivo. É saber que a identidade não se constrói sozinha, mas faz parte de um processo complexo que encontra na figura do “outro” ou dos “outros” significação e ressignificação. Traduzir-se implica em transição; em tornar-se outro; em tornar-se próprio. Traduzir-se sugere rompimentos e recomeços; sugere disputas entre iguais e ao mesmo tempo diferentes. Traduzir-se é interpretar-se como ator de si mesmo nos palcos da vida. Eis a obra:

TRADUZIR-SE

Uma parte de mim
é todo mundo:
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.

uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.

Uma parte de mim
pesa, pondera:
outra parte
delira.

Uma parte de mim
é permanente:
outra parte
se sabe de repente.

Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte,
linguagem.

Traduzir-se uma parte
na outra parte
- que é uma questão
de vida ou morte -
será arte?

(Ferreira Gullar, 1985)

Analisar as identidades profissionais de pedagogas não docentes, compreende abordar sobre socialização e sobre alteridade. É no encontro do eu com o outro que se constrói a identidade, seja ela social ou profissional. Portanto, as relações sociais e seu universo simbólico são princípios das construções identitárias, assim como o são da educação. Por esta razão, analisar as relações dentro de um ambiente escolar permite compreender um pouco sobre a instituição em si, assim como permite entender alguns aspectos do processo educativo relacionados às realidades objetivas e subjetivas.

Neste capítulo, objetivo identificar a (re)construção identitária das pedagogas não docentes diante da formação acadêmica; trajetória profissional e emprego atual, associado às percepções das próprias pedagogas e dos outros atores institucionais quanto a este processo. Para tanto, apresento como o “outro” tem contribuído na formação do “eu” profissional das pedagogas não docentes. Aqui, serão apresentados os resultados da pesquisa empírica com os distintos atores que compõem a realidade institucional do IFS *campus* Aracaju, a saber, as próprias pedagogas, professores, técnicos administrativos, gestores e alunos.

Descrever e analisar os discursos para depreender o que esses atores falam e fazem para compreender seu próprio ambiente de trabalho, é atribuir significados às ações individuais, percebendo que os sujeitos são capazes de promover mudanças a fim de se adaptar a quaisquer ambientes, sejam eles profissionais ou não. Além do que, considerar esses relatos individuais permite fazer uma leitura mais próxima da realidade que se pretende investigar, pois em cada fala estão contidas leituras sobre si, sobre o outro, sobre as relações estabelecidas e sobre a estrutura a qual se vinculam. Ao mesmo tempo, possibilita identificar possíveis transformações no porvir profissional e institucional.

Os atores sociais são designados os membros de uma forma social, ou seja, pessoas providas de um estoque de conhecimentos de sentido comum a respeito do mundo social e de uma competência comum na realização desse saber. (HAECHT, 2008, p.93)

Antes de adentrar nos discursos propriamente ditos, é importante conhecer o perfil desses atores institucionais, que emprestam suas percepções pessoais para dar corpo à essa pesquisa. Na seção seguinte apresento o perfil geral (idade, sexo e estado civil); formação acadêmica e profissional, bem como a trajetória profissional das pedagogas, professores, técnicos-administrativos, gestores e alunos entrevistados.

5.1. Quem são e o que fazem? O perfil dos atores

O processo de identificação e interiorização do indivíduo perpassa pelas experiências em diferentes grupos e níveis sociais. Sendo assim, é relevante conhecer um pouco sobre a trajetória individual de cada ator social aqui investigado, visto que a consciência é fruto das experiências objetivas subjetivadas e, por conseguinte, promove novas subjetividades que vão agregar às relações objetivas.

Dado o número reduzido dos entrevistados, opto por não associar os perfis individuais aos pseudônimos utilizados na pesquisa, a fim de resguardar o anonimato dos entrevistados. Por isso, vai ser possível perceber que na tabela dos perfis dos atores encontram-se referências distintas das referências utilizadas ao longo do texto, não possibilitando associar os trechos das falas ao perfil do sujeito. Nas páginas a seguir, apresento as informações em quadros fazendo as respectivas análises.

5.1.1 As pedagogas

Figura 23. Perfil sócio profissional das pedagogas não docentes do IFS que participaram da pesquisa

ATOR	SEXO	ESTADO CIVIL	IDADE	PERFIL ACADÊMICO	TEMPO NO IFS	CARGO	FUNÇÃO GRATIFICADA	TEMPO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL
1	FEM	Divorciada	35 anos	Graduação Licenciatura plena em Pedagogia- UFS Conclui em 2007	Campus Aracaju 5 anos e 6 meses	Atual Pedagogo/área (5 anos)	Atual Coordenadora ASPED	6 anos e 6 meses	IFS é a Primeira? Não
				Especialização PROEJA- IFS Conclui em 2012		Antigos			
				Mestrado -----	Outro Campus -----	Antigos: 1-Coordenadora NAPSEP e 2-Coordenadora CAE	Outras Experiências: Professora da Rede Municipal de Aracaju- Ensino Fundamental I		
				Doutorado -----					
2	FEM	Casada	31 anos	Graduação Licenciatura plena em Pedagogia- UFS Concluiu em 2005	Campus Aracaju 5 anos	Atual Pedagogo/área (5 anos)	Atual -----	12 anos	IFS é a Primeira? Não
				Especialização PROEJA- IFS Conclui em 2010		Antigos -----			
				Mestrado Linguística- UFAL Conclui em 2012	Outro Campus -----	Antigos: Assessora Pedagógica- PROEN	Outras Experiências: Professora do Ensino Fundamental I na rede privada.		
				Doutorado -----					

ATOR	SEXO	ESTADO CIVIL	IDADE	PERFIL ACADÊMICO	TEMPO NO IFS	CARGO	FUNÇÃO GRATIFICADA	TEMPO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL
3	FEM	Casada	55 anos	Graduação Licenciada em Pedagogia/Superv.UFS/UCSAL/PIO X Conclui em 1987	Campus Aracaju 19 anos	Atual Pedagogo/área (19 anos)	Atual -----	36 anos	IFS é a Primeira? Não
				Especialização 1- Gestão em R.H.- UFS/2013 2- Gestão de Org. Pública- UFS/2013		Antigos -----			
				Mestrado -----	Outro Campus 10 anos	Antigos: Coordenação Gestão	Outras Experiências: Supervisora Educacional na rede privada		
				Doutorado					
4	FEM	Casada	47 anos	Graduação Licenciatura plena em Pedagogia- PIOX Conclui em 2004	Campus Aracaju 24 anos	Atual Pedagogo/área (5 anos)	Atual -----	24 anos	IFS é a Primeira? Não
				Especialização 1-PROEJA- IFS Conclui em 2007 2- Psicopedagogia- Instituto São Luiz Conclui em 2012		Antigos Técnico de nível médio			
				Mestrado	Outro Campus	Antigos:	Outras Experiências: Professora Auxiliar no Ensino Fundamental I		
				Doutorado					

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das pedagogas entrevistadas

As pedagogas não docentes entrevistadas, como já indicado no início do trabalho, são todas do sexo feminino. É comum a predominância feminina na profissão, principalmente, em se considerando que a formação está focada na educação infantil e séries iniciais, culturalmente no país, atribuída como uma “tarefa feminina”.

A questão de gênero não surge de maneira explícita na fala das entrevistadas, mas fica subtendida em alguns posicionamentos. Também é possível reconhecer a forte tradição masculinizada da Instituição, faço essa consideração por conhecer a realidade da Escola pelo lado de dentro, enquanto servidora. A predominância de professores do sexo masculino na escola; maior valorização da formação técnica, tida como um conhecimento masculino e assunção dos cargos de maior expressão da Escola por servidores do sexo masculino, esses são alguns aspectos que podem interferir nas relações profissionais estabelecidas.

As pedagogas têm idade superior a trinta anos, três delas são casadas e uma divorciada. Todas afirmam serem licenciadas em Pedagogia, apesar de uma delas ser habilitada, também, em supervisão escolar. Das quatro profissionais, três delas se formam após a LDB 9.394/1996 e às vésperas da regulamentação das Diretrizes Curriculares do curso. Portanto, presumo que tenham vivenciado algumas discussões sobre a polêmica adoção da docência como base da formação em Pedagogia no auge delas.

Ainda sobre a formação acadêmica, todas as pedagogas não docentes que participam da pesquisa são especialistas *lato senso* de formação recente, todas concluem após o ano de 2010. Duas pedagogas têm duas especializações e três delas as realizam no próprio IFS. Apenas uma delas tem pós-graduação *stricto senso*, concluída em 2012.

Sobre o exercício em educação, posso considerar que são profissionais experientes, variando entre seis e trinta e seis anos na área. No atual cargo, três pedagogas tem o mesmo tempo de atuação, cinco anos, e uma outra tem dezenove anos, sendo que no *campus* Aracaju duas possuem em torno de cinco anos, outra, nove anos (única que tem experiência atuando em outro *campus* da instituição) e uma outra pedagoga possui vinte e quatro anos de atuação em educação (única que tem vivência em outro cargo na escola).

Todas as entrevistadas possuem experiência profissional em educação anterior ao IFS, sendo que, três delas, têm vivência docente no ensino fundamental I, e uma delas aponta apenas a supervisão escolar como experiência prévia. No Instituto, três pedagogas sinalizam ter assumido, em algum período, alguma função gratificada entre coordenações e assessoria, sendo que, uma delas exerceu funções na alta gestão. No momento apenas uma pedagoga assume a coordenação da ASPED e, quase todas as entrevistadas, apontam o atual panorama de gestão verticalizada e autocentrada como desestimulador para assumir cargos de confiança.

5.1.2 Os professores

Figura 24. Perfil sócio profissional dos professores do IFS que participaram da pesquisa

ATOR	SEXO	ESTADO CIVIL	IDADE	PERFIL ACADÊMICO	TEMPO NO IFS	CARGO	FUNÇÃO GRATIFICADA	TEMPO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL
Ω	M	Casado	42 anos	Graduação Licenciatura em Matemática- UNIT Conclui em 1999	Campus Aracaju 7 anos	Atual Professor (7 anos)	Atual -----	14 anos	IFS é a Primeira? Não
				Especialização 1-Matemática e Estatística Concluiu em 2006 2-Docência Ensino Superior- UFS Conclui em 2008		Antigos ----- -	Outras Experiências: Professor da Rede Estadual Professor do IF Bahiano		
				Mestrado Ensino de Ciências e Matemática- UFS Conclui em 2011		Outro Campus -----			Antigos: Coordenador de Curso
				Doutorado Educação Matemática/ Anhanguera. Incompleto					

ATOR	SEXO	ESTADO CIVIL	IDADE	PERFIL ACADÊMICO	TEMPO NO IFS	CARGO	FUNÇÃO GRATIFICADA	TEMPO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL
π	M	Casado	37 anos	Graduação 1-Letras Português/ Inglês- UNIT Conclui em 2005 2-Publicidade/ UNIT Conclui em 2002	Campus Aracaju 3 anos e 6 meses	Atual Professor (2 anos e 6 meses)	Atual -----	6 anos	IFS é a Primeira? Não
				Especialização -----		Antigos -----			
				Mestrado Ciências da Linguagem/UNISUL Conclui em 2008	Outro Campus -----	Antigos: -----	Outras Experiências: Professor e Publicitário.		
				Doutorado -----					
∞	FEM	Casada	37 anos	Graduação Arquitetura UNIT Conclui em 2000	Campus Aracaju 3 meses	Atual	Atual Coordenadora de Curso	11 anos	IFS é a Primeira? Não
				Especialização Design de Produto/UNEB Conclui em 2003		Antigos -----			
				Mestrado -----	Outro Campus 2 anos e 3 meses	Antigos: Coordenação Gestão	Outras Experiências: Professora na UNIT/ SEBRAE e UFS. Arquiteta e urbanista		
				Doutorado -----					

ATOR	SEXO	ESTADO CIVIL	IDADE	PERFIL ACADÊMICO	TEMPO NO IFS	CARGO	FUNÇÃO GRATIFICADA	TEMPO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	
β	M	Solteiro	43 anos	Graduação Engenheira Elétrica UFMG Conclui em 1994	Campus Aracaju 20 anos	Atual Professor (20 anos)	Atual -----	20 anos	IFS é a Primeira? Sim	
				Especialização Automação Industrial- UFS Conclui em 2000		Antigos -----				
				Mestrado Engenharia da Computação- UFPE Conclui em 2004	Outro Campus -----	Antigos: Coordenador de Curso	Outras Experiências: -----			
				Doutorado -----						
α	FEM	Casada	36 anos	Graduação Arquitetura UNIT Conclui em 2002	Campus Aracaju 2 anos	Atual Professor (2 anos)		Atual Coordenadora de Projeto IFS/Petrobras	6 anos	IFS é a Primeira? Não
				Especialização Gestão Urbana e Ambiental/ UNIT Conclui em 2004		Antigos Professor substituto				
				Mestrado Arquitetura/ Urbanismo - UNB Conclui em 2009	Outro Campus -----	Antigos: -----	Outras Experiências: Professora PIO X Arquiteta			
				Doutorado -----						

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos professores entrevistados

Dos professores entrevistados, três são do sexo masculino e dois do sexo feminino, com idades entre trinta e quarenta anos, apenas um deles não é casado. Quanto à formação acadêmica, são dois professores licenciados e três bacharéis, todos graduados entre meados da década de 1990 e meados do ano 2000. São três professores que concluem especialização *lato sensu*, um deles na área de ensino; quatro professores com mestrado concluído, dois deles na área da educação; um dos professores, inclusive, está cursando o doutorado também na área da educação.

A categoria dos professores é a que tem maior especialização profissional na Escola. Aqui, percebe-se a diferença se comparado à categoria das pedagogas, por exemplo. Também, é presumível depreender que existe uma corrida para especialização docente após a LDB 9.394/1996, posto que todos os docentes entrevistados cursam o mestrado após o ano 2000. Assim como, é possível verificar que apesar de atuarem em escola, dois dos professores bacharéis que realizam mestrado o fazem em suas áreas de formação. Esse é um pequeno indício da realidade do professorado do IFS, que possui formação predominantemente técnica.

Quanto ao exercício profissional, apenas um dos professores não tem experiência prévia à Instituição, sendo que os outros quatro possuem experiências docentes. Na área da educação, os docentes têm experiências que variam de seis a vinte anos, enquanto no IFS, o tempo varia de dois a vinte anos, onde três professores ainda estão no estágio probatório do serviço público. Esse quadro revela que os professores podem ser considerados profissionais experientes, mesmo aqueles que tem menor tempo na Escola.

Em relação à função gratificada, apenas um dos professores revela nunca ter assumido alguma. No momento atual, dois professores assumem coordenadorias, ambos novatos na Escola, menos de três anos. Os professores mais antigos na escola demonstram maior insatisfação com as políticas Institucionais, sinalizando que esse é um impeditivo para assumir funções de gestão.

5.1.3. Os Técnicos-administrativos

Figura 25. Perfil sócio profissional dos técnico-administrativos do IFS que participaram da pesquisa

ATOR	SEXO	ESTADO CIVIL	IDADE	PERFIL ACADÊMICO	TEMPO NO IFS	CARGO	FUNÇÃO GRATIFICADA	TEMPO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL
€	F	Casada	30 anos	Graduação Psicologia- UFS Conclui em 2006	Campus Aracaju 5 anos	Atual Psicóloga (5 anos)	Atual -----	5 anos	IFS é a Primeira? Não
				Especialização Gestão em RH-FASE Conclui em 2010		Antigos -----			
				Mestrado Educação- UNIT Em andamento	Outro Campus -----	Antigas: -----			
				Doutorado -----					
¥	F	Solteira	37 anos	Graduação Serviço Social- UFS Conclui em 2000	Campus Aracaju 9 anos e 6 meses	Atual Assistente Social (9 anos e 6 meses)	Atual Coordenadora da Assistência Estudantil	9 anos	ifs é a Primeira? Não
				Especialização Política Social –UFS Conclui em 2007 Serviço Social- UFS Conclui em 2007		Antigos -----			
				Mestrado -----	Outro Campus Sim	Antigas: -----			
				Doutorado -----					
		Outras Experiências: Autônoma e coordenadora de treinamentos				Outras Experiências: Inkra			

ATOR	SEXO	ESTADO CIVIL	IDADE	PERFIL ACADÊMICO	TEMPO NO IFS	CARGO	FUNÇÃO GRATIFICADA	TEMPO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL
b	F	Casada	36 anos	Graduação Serviço Social-UFS Conclui em 2003	Campus Aracaju 8 anos e 7 meses	Atual Assistente Social (8 anos e 7 meses)	Atual -----	8 anos e 7 meses	IFS é a Primeira? Não
				Especialização Terceiro setor e políticas públicas-UNIT Conclui em: 2005		Antigos -----			
				Mestrado Serviço Social- UFS Conclui em 2013	Outro Campus sim	Antigas: -----	Outras Experiências: CAPS/ONG Assessoria de projetos FUNCAJU/ PROJOVEM		
				Doutorado -----					

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos técnicos-administrativos entrevistados

Os técnico-administrativos que participam da pesquisa são todos do sexo feminino, na faixa etária dos trinta anos. São duas servidoras casadas e uma solteira. Quanto à formação, duas são graduadas em serviço social e uma em psicologia. Todas elas concluem a graduação a partir do ano 2000 e tem especialização *lato senso* concluída após 2005, sendo que, uma assistente social tem mestrado em serviço social e a psicóloga está cursando o mestrado em educação.

Ao comparar as categorias profissionais separadamente, assistentes sociais, psicólogas e pedagogas, percebo que as pedagogas, proporcionalmente, são as que menos se especializam em nível *stricto senso*. Em um universo de doze profissionais com formação em pedagogia, apenas uma conclui o mestrado, enquanto as assistentes sociais, por exemplo, dentre três, duas são mestras. Existe uma probabilidade de haver uma relação entre o contexto de desvalorização das pedagogas não docentes e o menor aperfeiçoamento delas.

Quanto ao exercício profissional, todos os técnicos-administrativos possuem experiência prévia ao IFS. No entanto, é na Escola que adquirem a primeira experiência em educação, que varia entre cinco e nove anos. Dentro desse período na Instituição, duas assistentes sociais realizam atividades anteriores em outro *campus*. Em relação a função gratificada, somente um técnico revela que assume uma coordenação no momento.

5.1.4 Os Gestores

Figura 26. Perfil sócio profissional dos gestores do IFS que participaram da pesquisa

ATOR	SEXO	ESTADO CIVIL	IDADE	PERFIL ACADÊMICO	TEMPO NO IFS	CARGO	FUNÇÃO GRATIFICADA	TEMPO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL
μ	M	Casado	29 anos	Graduação Licenciatura em Matemática- UNIT Conclui em 2006	Campus Aracaju 2 anos	Atual Professor (2 anos)	Atual Gerente de Ensino Técnico	6 anos	IFS é a Primeira? Não
				Especialização Ensino de Matemática- UFS		Antigos -----			
				Mestrado Matemática Pura- UFPB Conclui em 2011	Outro Campus ----- -	Antigos: Coordenador de Curso	Outras Experiências: Professor do IFCE UFS		
				Doutorado -----					
£	M	Casado	56 anos	Graduação Licenciatura em Física- IFS Conclui em 1986	Campus Aracaju 17 anos	Atual Professor (17 anos)	Atual Diretor de Ensino	34 anos	IFS é a Primeira? Não
				Especialização Física Geral Conclui em 2004		Antigos -----			
				Mestrado -----	Outro Campus ----- Sim	Antigos: Gerente de Ensino Superior	Outras Experiências: Professor da rede estadual		
				Doutorado -----					

ATOR	SEXO	ESTADO CIVIL	IDADE	PERFIL ACADÊMICO	TEMPO NO IFS	CARGO	FUNÇÃO GRATIFICADA	TEMPO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL
Õ	M	Casado	35 anos	Graduação Educação Física- UNIT Conclui em 2005	Campus Aracaju 7 anos	Atual Professor (7 anos)	Atual Gerente de Apoio e Inclusão	10 anos	IFS é a Primeira? Não
				Especialização Atividade Física relacionada à saúde- UNIT Conclui em: 2006		Antigos -----			Outras Experiências: Professor do IFBA Professor da UNIT Oficial do exército
				Mestrado Educação Física- UFS Conclui em 2014		Outro Campus -----	Antigas: -----		
				Doutorado -----					

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos gestores entrevistados

Os gestores que participam da pesquisa são todos do sexo masculino e casados. Dois deles estão na faixa dos trinta anos de idade, um deles possui apenas dois anos de Instituição e o outro, sete anos, enquanto o gestor que possui cinquenta anos de idade, tem dezessete anos na Escola. Todos três gestores são professores licenciados, dois na área de exatas e um na área de saúde. Os dois professores mais novos no Instituto possuem mestrado, enquanto o mais antigo possui especialização, todos dentro de sua área de conhecimento.

Quanto a atuação na Instituição, além de ocuparem cargos na gestão, também atuam como professores. Todos os três gestores entrevistados possuem experiência na docência em período anterior ao IFS, sendo que o menor tempo de trabalho na área corresponde a seis anos e o maior tempo, trinta e quatro anos. Apenas um deles tem experiência anterior em outro *campus* do IFS.

Os cargos de gestão assumidos no IFS tem uma alta rotatividade de servidores, nenhum dos entrevistados chega a completar dois anos na função, ou seja, antes do encerramento desta pesquisa, dois deles são dispensados das funções comissionadas e, um, assume outro cargo como resultado de um pleito democrático. Essa realidade endossa a fala das pedagogas entrevistadas, que se queixam da falta de continuidade de ações advindas das constantes mudanças na equipe gestora.

Na Instituição ocorre eleições para os cargos majoritários, reitor e diretor, os demais são convidados por estes para assumirem as funções comissionadas. Na prática, o que ocorre é, que, a exemplo dos entrevistados, os cargos de maior prestígio na Escola são assumidos essencialmente pela categoria docente, que na maioria das vezes não tem nenhuma experiência ou formação em gestão, sobretudo escolar. Como ocorre em outras instituições, essa é uma prática política que gera muitas tensões entre os atores e descontinuidades no cotidiano escolar.

5.1.5 Os Alunos ¹**Figura 27. Perfil sócio econômico dos estudantes do sexo masculino do IFS que participaram da pesquisa**

MENINOS						
EGRESSOS DE ESCOLA	FAIXA ETÁRIA	SITUAÇÃO ACADÊMICA	ALUNOS	ESCOLARIDADE DOS PAIS		CURSOS
Pública	14- 15 anos	Aprovado	Aluno 1	Ensino Médio Completo	Superior Completo	Edificações
Pública	18- 19 anos	Aprovado	Aluno 5	Analfabeto	Ensino Médio Completo	Química
Pública	14- 15 anos	Reprovado	Aluno 6	Ensino Médio Incompleto	Ensino Médio Completo	Eletrônica
Pública	16- 17 anos	Reprovado	Aluno 2	Fundamental Incompleto	Fundamental completo	Eletrônica
Particular	16- 17 anos	Reprovado	Aluno 7	Ensino Médio Completo	Superior Incompleto	Edificações
Particular	18- 19 anos	Reprovado	Aluno 3	Ensino Médio Completo	Pós Graduação	Eletrônica
Particular	16- 17 anos	Aprovado	Aluno 4	Fundamental Incompleto	Ensino Médio Completo	Edificações
Particular	18- 19 anos	Aprovado	Aluno 8	Fundamental Incompleto	Fundamental Incompleto	Eletrônica

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos estudantes entrevistados

¹ Preferi organizar o quadro privilegiando a situação do estudante como egresso (escola pública ou particular), por essa questão a numeração dos alunos não se apresenta na ordem.

Figura 28. Perfil sócio econômico dos estudantes do sexo feminino do IFS que participaram da pesquisa

MENINAS						
EGRESSOS DE ESCOLA	FAIXA ETÁRIA	SITUAÇÃO ACADÊMICA	ALUNOS	ESCOLARIDADE DOS PAIS		CURSOS
Pública	16- 17 anos	Aprovado	Aluno E	Fundamental completo	Ensino Médio Incompleto	Química
Pública	14- 15 anos	Aprovado	Aluno D	Ensino Médio Completo	Superior Incompleto	Alimentos
Pública	16- 17 anos	Aprovado	Aluno F	Analfabeto	Analfabeto	Química
Particular	16- 17 anos	Aprovado	Aluno B	Fundamental completo	Ensino Médio Incompleto	Alimentos
Particular	16- 17 anos	Aprovado	Aluno C	Ensino Médio Completo	Superior Incompleto	Alimentos
Particular	16- 17 anos	Aprovado	Aluno A	Fundamental completo	Ensino Médio Completo	Alimentos
Particular	16- 17 anos	Aprovado	Aluno G	Ensino Médio Completo	Superior Incompleto	Química
Particular	18- 19 anos	Aprovado	Aluno H	Ensino Médio Completo	Superior Incompleto	Edificações

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das estudantes entrevistadas

Participam desta pesquisa oito meninos e oito meninas. Mais da metade dos alunos está na faixa etária entre dezesseis e dezessete anos, sendo que, a maior incidência de alunos na faixa etária entre dezoito e dezenove anos, está entre os meninos. Isso pode ter relação com o índice de reprovação, correspondente a cinquenta por cento dos meninos, enquanto, que, não existem meninas reprovadas entre os entrevistados. No geral, esse número corresponde a menos de vinte por cento de reprovação entre os estudantes. Pelos dados, o curso que mais reprova é o curso de eletrônica, três alunos, seguido do curso de edificações com um aluno.

Em relação às experiências escolares anteriores, o número de egressos de escola particular e escola pública é muito semelhante, sete alunos são egressos de escola pública, enquanto nove alunos são egressos de escola particular. Quanto ao gênero, a distribuição é paritária, oito meninos e oito meninas. Cruzando os dados entre êxito escolar e experiência escolar prévia, é possível observar que dentre os quatro meninos reprovados, dois são egressos de escola particular e dois deles são egressos de escola pública.

Quanto à escolaridade dos pais, apesar dos números entre alunos egressos de escola pública e particular serem próximos, parece ir se diferenciando à medida em que o nível vai aumentando. Quer dizer, o número de pais que concluem o ensino médio e prosseguem para o nível superior é maior para os alunos que vêm de escola particular, são cinco para estes e dois para os outros.

É evidente um predomínio da formação dos pais no ensino médio completo, dezoito pais concluem esse nível de ensino, com a mesma incidência entre as famílias de meninos e meninas. Tanto nas famílias dos meninos quanto das meninas, existem pais com escolaridade menor que o ensino fundamental completo, onde se registram três casos de analfabetismo, dois nas famílias das meninas e um caso nas famílias dos meninos. Este último dado, aponta para uma ausência de relação entre a formação dos pais e o êxito escolar do estudante, visto que o índice de reprovação entre as meninas é nulo.

5.2. Através dos seus olhos: algumas percepções sobre pedagogas não docentes

A seguir, trago algumas percepções extraídas dos discursos proferidos pelos pesquisados, que se referem a uma tentativa de definir o papel do pedagogo em uma instituição escolar, na qual não atua como professor. Dou preferência a iniciar essa análise pela pergunta final das entrevistas, aquela que se refere a definição do perfil e papel profissional, segundo os

olhares particulares. A intenção é ordenar, inicialmente, as considerações individuais, para, em seguida, fazer uma condensação por categorias e, posteriormente, realizar os entrelaçamentos possíveis.

Em busca da compreensão dos discursos dos atores faço um exercício de identificar os aspectos negativos permeados em cada fala, mas como o objetivo não é encerrar o trabalho como uma proposta da crítica pela crítica, procuro levantar também os aspectos positivos em cada pronunciamento, a fim de realizar análises mais completas e, na medida do possível, propositivas.

Visando manter o anonimato dos participantes, eles são nomeados pelos seus respectivos cargos acompanhados de uma numeração e, também, serão tratados pelo gênero masculino. As pedagogas, no entanto, recebem nomes de bairros da cidade de Aracaju, como só existem profissionais do sexo feminino em atuação no *campus* Aracaju vão ser tratadas no gênero feminino.

5.2.1 O olhar dos professores

Os atores professores são os que mais se destacam durante as entrevistas, por conta dos embates em que estão envolvidos. Surge como o grupo que mais apresenta disputas com as pedagogas, mas, também, é apontado em conflitos com outros grupos. É possível perceber o conflito entre professores e pedagogas na maioria das falas. Destaco duas características que estão presentes nos discursos de todas as categorias entrevistadas durante a pesquisa, são elas: os professores compõem o grupo que goza dos maiores privilégios dentro da instituição e os professores são apontados como uma categoria de relações interpessoais delicadas, sobretudo, os docentes mais antigos. Na fala de um ator entrevistado é possível exemplificar isso:

O professor aqui, ele é intocável, isso é um grande problema, né? Criou-se aqui uma cultura que o professor é intocável. Ninguém pode questionar o trabalho do professor, né? Isso é um vício muito grande. (PROFESSOR 2)

O professor como profissional “inquestionável e intocável” traz elementos significativos para as demais análises, posto que, as disputas de poder na Instituição saltam aos olhos durante os discursos. Além de existir um senso comum estabelecido acerca do cenário Institucional de

privilegiar os professores, indicado, inclusive, pelas falas e posturas da gestão, e acerca do “comportamento” dos próprios professores dentro da Instituição, que muitas vezes é relatado como aquele profissional que fere alguns princípios da organização escolar de forma destemida e pouco passível de advertências e/ou correções.

Durante as entrevistas, os cinco professores abordados organizam diferentes descrições quanto ao papel desempenhado pelas pedagogas na escola, para as quais sugiro uma palavra-chave⁸¹ que represente cada fala. O curioso é que as considerações são bastante distintas e pouco se relacionam com o exercício de funções de planejamento, pesquisa, orientação, acompanhamento e apoio educacional, atividades esperadas para as pedagogas não docentes da instituição. São elas:

A negociadora

Eu não vejo, eu volto a repetir, pode ser que eu também... como a gente acaba passando muito pouco na coordenação, pode ser que eu não saiba exatamente o que, obviamente você não tá procurando ver o que é que a pessoa tá fazendo, né? Hoje com a pedagoga atual, ela tá há muito pouco tempo também, então eu via mais com a anterior. E o que eu via era isso, era esse papel mesmo de tentar intermediar esses problemas que apareciam mais emergencial ou, é... essa coisa de realmente tentar, é... servir como elo de ligação.
(PROFESSOR 1)

Aqui, a pedagoga surge como alguém que tem a missão de negociar entre as partes, gerir problemas que porventura venham a surgir e minimizar os estranhamentos entre grupos ou pessoas. O “elo de ligação” aventado, também sugere um trabalho Institucional que se desenvolve através de iniciativas individuais, ao invés de acontecer em equipe. Fato evidenciado, sobretudo, quando o ator relata que a relação estabelecida com a pedagoga somente ocorre quando ele, o professor, poucas vezes comparece à sala de coordenação.

Como conceber uma organização pedagógica assentada sobre a desarticulação entre os grupos constituintes da comunidade escolar? Sobre essa concepção de trabalho pedagógico na escola, o professor Libâneo (2010, p.63) declara a importância do desenvolvimento de atividades em conjunto:

[...] pedagogos e docentes têm suas atividades mutuamente fecundadas por conta da especialidade de cada um, da experiência profissional, do trato

⁸¹ A adoção de uma palavra-chave para identificar a ideia central presente nos discursos, será utilizada para os diferentes atores ao longo do trabalho.

cotidiano das questões de ensino e aprendizagem das matérias, dos encontros de trabalho em que o geral e o específico do ensino vão se interpenetrando.

O professor 1, também, deixa transparecer que não sabe exatamente qual o papel desse profissional dentro da escola. Este professor parece muito desconfortável durante a entrevista, a expressão facial sugere o desejo de querer encerrar rapidamente o momento, repete muitas vezes a expressão “não sei”, mas, tenta justificar que, talvez, ele seja o responsável por não saber, por não conseguir responder de acordo com o pensamento da gestão, como se isso fosse implicar em algum prejuízo para a carreira dele ou para o papel exercido na Escola. “Olha eu volto a dizer, eu não sei se sou eu que realmente não, não, é... não consigo ver exatamente o que é que a gestão espera do pedagogo. Porque também tem muito isso, eu posso tá criando uma expectativa e essa expectativa não ser, é... da que a gestão quer, né? (Professor 1).

Do mesmo modo, esse entrevistado demonstra não entender porque ele, um professor, está sendo questionado sobre outro profissional, as pedagogas. O entrevistado parece muito preocupado em tecer qualquer tipo de avaliação. Esse professor tem pouco tempo na Instituição, portanto, está em estágio probatório, além de assumir um cargo de confiança. É possível que, seu aparente desconforto diante das entrevistas, denote seu receio em avaliar a Instituição e seus colegas de trabalho, sem ainda ter garantido a efetividade do cargo. Além do que, pode se sentir pressionado por assumir um cargo de confiança, nesse caso, “falar demais”, pode comprometer sua função gratificada.

Quanto aos problemas sugeridos pelo professor, que se referem às tensões cotidianas na escola, estão muito ligados às relações entre professores e alunos. Para Tardif (2011) essas tensões e dilemas são comuns na atividade docente, visto que a docência se constitui a partir das relações sociais. Para o autor, também faz parte do trabalho do professor gerir essas relações utilizando sua própria pedagogia⁸², “É por isso que a pedagogia é feita essencialmente de tensões e dilemas, de negociações e de estratégias de interação[...] Ensinar é, portanto fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos.” (Id. 2011, p.132). Apesar de não concordar com a existência de várias pedagogias, que no caso exemplificado a confunde com uma ação técnica, avalio positivamente a importância da gestão das relações sociais dentro da pedagogia.

O panorama apresentado pelo entrevistado revela que esses conflitos, decorrentes da relação em sala de aula, em grande parte não são geridos pelos professores, deixando

⁸² Tardif considera a Pedagogia como capacidade técnica e instrumental, apesar de não descartá-la como campo teórico.

subentendido que essas questões de cunho pedagógico são de responsabilidade exclusiva das pedagogas. Essa constatação fica ainda mais evidente quando nenhum dos professores entrevistados consegue responder como é desenvolvido o trabalho pedagógico Institucional, como se estivessem alheios ao processo, ou mesmo, compreendam-no dissociado da prática do ensino. Todos os entrevistados se eximem da responsabilidade do desenvolvimento do trabalho pedagógico e remetem suas respostas e respectivas críticas ao setor pedagógico.

A verborreica

[suspira] você não vai gostar da resposta. [risos] Olha, é... infelizmente a visão que eu tenho do pedagogo hoje é de um cara teórico e que não sabe aplicar, não faz a menor ideia do que fazer com aquela teoria. A coisa que me dá raiva, hoje da atuação de alguns pedagogos, é, principalmente, vou até datar isso. Esses primeiros cinco anos, eu tô com vinte anos aqui. Os primeiros cinco anos eu acho que teve uma pedagogia muito pragmática, muito... o pedagogo não ficava falando de Piaget, nem de Vygotsky, nem... no ouvido do professor. Ele sabia de Piaget, ele sabia de Vygotsky e ele dizia pro professor: ó professor faça assim. Não é porque Piaget disse, não é porque, né? ... faça isso, tente isso, tente aquilo. Então ele era pragmático, ele dizia, ele traduzia a teoria dele e encaminhava a gente. Depois disso [bate na mesa] teve uma fase aí de uns dez anos do pedagogo papagaio, daquele cara que ficava com um blá, blá, blá do teórico tal, do filósofo tal, -sim cara e eu com isso? O que é que eu faço com a tua teoria, né? Traduza isso em ação que a gente pode conversar, né? E sempre que eu rebatia dessa forma, eu via que o pedagogo não tava preparado pra isso, tinha aquela mochila cheia de teoria e não sabia o que fazer com aquilo, né? E, de cinco anos pra cá, eles simplesmente desapareceram, deixaram de nos perturbar, de encher o saco [risos] com a teoria e deixaram também de atuar como atuavam antes, simplesmente desapareceram do mapa. Então eu acho, pela, por essa experiência dos dez anos do pedagogo teórico, eu acho até que houve uma falha de formação, porque era tão uniforme o comportamento deles que eu acho que eles eram formados desse jeito. Não sei como eram os cursos de pedagogia, mas acredito que houve um desvio aí na formação, pô, porque esse pessoal estuda pra quê? Né? Junta esse monte de teoria pra quê? Né? Eles mesmo não pareciam saber muito a resposta. (PROFESSOR 2)

Este professor realiza uma análise interessante, quando busca traçar uma espécie de linha de tempo do perfil profissional das pedagogas dentro da Instituição. Afirma que há vinte anos atrás a atuação era pragmática; durante uns dez anos atrás indica uma atuação baseada no discurso sobre a teoria pedagógica e para os últimos cinco anos, avalia uma atuação pedagógica incipiente, na verdade “inexistente”, segundo o professor, as pedagogas “desapareceram”.

A descrição que este professor tece para o pedagogo está condizente com sua impressão de dez anos para cá, mesmo afirmando que, nos últimos cinco anos, essa atuação profissional

não existe. No entanto, ele continua assegurando que o pedagogo é “papagaio”, aquele que vive reproduzindo falas e teorias. A consideração é confrontadora, tanto que o professor 2, sabendo que também sou pedagoga, faz um alerta inicial antecedido por um longo suspiro: “você não vai gostar da resposta!”.

O tom desafiador continua nas perguntas: “Esse pessoal estuda pra quê? Junta esse monte de teoria pra quê?” Dando a entender que os pedagogos, como ele mesmo classifica “papagaios”, são repetitivos em seus discursos e, fazendo jus ao termo, não elaboram pensamentos próprios, só reproduzem o que ouvem. Ademais, o Professor 2 responsabiliza os programas das faculdades ou universidades pela formação excessivamente teórica e inconsistente das pedagogas, justificando ser esse o motivo da uniformidade de comportamento das colegas.

A leitura crítica realizada pelo Professor 2 sobre o comportamento excessivamente teórico das pedagogas não docentes, faz suscitar a antiga polêmica sobre o processo formativo das profissionais em questão. Tentando compreender a análise feita pelo professor: vinte anos atrás, os pedagogos, que ele afirma serem mais pragmáticos e atuantes, são formados pelo esquema das habilitações (Orientação, Supervisão e Administração escolar). Neste período compreendido de atuação no Instituto, o qual identifico como “a timidez do fazer pedagógico”, é perceptível uma redução dos espaços de planejamento, organização e produção pedagógica, o que pode ter favorecido uma priorização do conhecimento pragmático.

Já a inexpressividade das pedagogas não docentes, consideradas “verborreicas” pelo professor, nos últimos dez anos, coincide com a formação de profissionais a partir das mudanças nos cursos de Pedagogia, que passam a formar licenciadas em Pedagogia, tendo à docência como base. Essa informação é observável a partir da análise do perfil acadêmico das pedagogas que entram no IFS nos últimos dez anos, todas licenciadas. Quanto a esta mudança, Libâneo (2006, p.12) declara:

E, pior, com as mudanças curriculares centradas na docência, não são mais formados os pedagogos para pensar e formular políticas para as escolas, analisar criticamente inovações pedagógicas, formular teorias de aprendizagem, investigar novas metodologias de ensino, concepções e procedimentos, avaliação escolar etc. Não são mais formados administradores educacionais, diretores de escola, profissionais para a gestão do currículo e promoção do desenvolvimento profissional dos professores na escola, profissionais que ajudem os professores nas suas dificuldades com a aprendizagem dos alunos.

A análise do Professor 2 é curiosa, principalmente se considerarmos a afirmação das próprias pedagogas quanto a deficiência da formação acadêmica, no que diz respeito à educação profissional, e, também, quanto a existência de um direcionamento do curso para as disciplinas preparatórias para a educação infantil. Talvez resida aí o conteúdo do discurso das pedagogas não docentes pautados em Piaget e Vygotsky, como se queixa o docente.

Quanto aos últimos cinco anos, classificados pelo professor, como o período em que os pedagogos “desapareceram”, coincide com a última reestruturação pela qual a Escola passa. O período que denomino “À procura de um norte para o fazer pedagógico” é a consagração do Instituto Federal de Sergipe, que adota o cargo pedagogo/área sem qualquer preocupação em definir as atribuições profissionais das pedagogas não docentes, inclusive, daquelas que já estavam na Escola exercendo os cargos de supervisoras e orientadoras pedagógicas.

O professor encerra a entrevista questionando se este trabalho de dissertação vai ser mais uma pesquisa a empoeirar-se na biblioteca, provavelmente, por imaginar ser mais um trabalho essencialmente teórico, coerente com sua concepção sobre as pedagogas. Sua sugestão é que se façam conhecidos na Instituição os resultados desta pesquisa, ou mesmo, o Professor 2, deseja ver as pedagogas atuando como ele gostaria que elas atuassem. Sua fala demonstra confiança em uma possível intervenção pedagógica para melhoria do desempenho escolar, assim como pôde presenciar outrora.

A docente

Ah meu Deus! (risos) Ah! Eu acho que o pedagogo ele é um profissional muito importante, pouquíssimo valorizado, deveria receber uma atenção muito maior, né? tem... deveria receber por exemplo, a mesma atenção que o professor recebe, apesar do professor de ser uma profissão que a gente sabe que vem sendo desvalorizada há muito tempo, massacrado, mas o pedagogo acho que ainda mais. Eu acho que o pedagogo ele deveria ter uma visibilidade muito maior, ter um reconhecimento mesmo, verdadeiro, o mesmo reconhecimento que os professores tem, até mais viu? [...] aquelas professoras que trabalham com educação infantil, elas são pedagogas, não são? Elas em sua maioria não são formadas em pedagogia? Que são as professoras que alfabetiza né? [...] Essas profissões elas vem sendo deixadas de lado, porque aí entra outra causa né, por causa do aspecto sistêmico, aí (risos) né? por causa do aspecto da economia mesmo né, você precisa produzir, produzir, produzir. A gente não trabalha com produção material, você precisa produzir e escoar a produção, arranjar quem consuma né? Pronto, a base econômica hoje é essa, o modo de produção é esse. (PROFESSOR 3)

O Professor 3 tenta realizar sua descrição sobre o perfil e a atuação das pedagogas não docentes como se o curso de Pedagogia estivesse restrito à formação de pedagogas docentes. Ainda que tenha contato com as pedagogas não docentes no próprio ambiente de trabalho, não parece levá-las em consideração na narração realizada. Suas considerações giram em torno das pedagogas professoras, sobre as quais registra sua indignação com a falta de reconhecimento que atinge a categoria e seu trabalho de alfabetizar crianças. Mas, talvez, o Professor 3 esteja sendo coerente em sua avaliação, afinal a formação do curso instituída pela Resolução CNE/CP 01/2006, realmente, mantém seu foco na docência, desde o perfil profissional escolhido à organização pedagógica dos cursos.

Outro ponto que merece destaque na fala do Professor 3 se encontra no trecho [...] deveria receber por exemplo, a mesma atenção que o professor recebe [...], aqui, o docente deixa transparecer que existe uma distinção entre o reconhecimento e a valorização de professores e pedagogos, ou mesmo, apesar de ele considerar que essas profissionais alfabetizadoras possam ser professoras, no geral elas são as pedagogas-professoras que ensinam crianças. Ou seja, nem o status de professora, também desvalorizado, parece se adequar às profissionais na visão do entrevistado. Ou quem sabe, essa seja uma tentativa encontrada pelo docente de classificar as pedagogas. Em busca de lhes atribuir uma identidade, ele tenta enquadrá-las na definição “professora”, estabelecida no sistema simbólico e, também, pelas próprias diretrizes do curso de pedagogia.

Dando prosseguimento a seu discurso, o Professor 3, faz uma crítica de aspecto sistêmico. Partindo da hipótese de que existe uma desvalorização macroestrutural para com as profissões que produzem conhecimento, ele responsabiliza o sistema produtivo pela supervalorização do consumo material em detrimento do intelectual. Mas será a realidade determinada economicamente de maneira generalizada?

O cenário capitalista globalizado define o sistema de produção e estimula o consumo material, não se pode negar sua influência nas mudanças das sociedades e na transformação das profissões e, por conseguinte, das identidades que dependem das relações sociais. Não posso, contudo, concordar plenamente com a posição do professor 3, que atribui a um determinismo macroeconômico a pouca valorização do trabalho intelectual. Faço um outro tipo de observação, no Brasil a política econômica de cunho neoliberal tem sufocado à docência com os baixos salários e sucateamento das escolas, sobretudo as públicas. Não sei, todavia, se é possível afirmar que esta é uma realidade em outros países também capitalistas.

Sem dúvida, a desvalorização da atividade docente e o desestímulo dos jovens para optar pelo magistério e profissões afins é uma realidade no Brasil. Porém, é importante considerar

que a influência do mercado de consumo requer um poder de compra que todos querem conquistar, contudo, baixos salários não permitem esse acesso. Além disso, o reconhecimento profissional é desejo de todo ser humano quando desenvolve algum tipo de atividade laboral. Optar pelo magistério, portanto, que não oferece bons salários e nem valorização profissional se torna cada vez mais difícil.

Em Dubar (2005), encontro fundamentos para a crise do magistério no país. Segundo o autor, a crise dos vínculos sociais estabelecida nas sociedades contemporâneas e a consequente mudança do tipo societário para o comunitário, que se move por interesses individuais, parece se adequar ao atual movimento brasileiro de escolha pelas profissões. As constantes incertezas profissionais no vínculo societário definem identificações cada vez mais volatilizadas, gerando crises do ator perante as instituições e o mundo do trabalho, tornando cada vez mais difícil se definir e se deixar definir por atividades desvalorizadas socialmente e mal remuneradas.

Acredito que posso remeter essa fragilidade das profissões da área da educação ao princípio de pertencimento defendido por Bauman (2005). O autor declara existir um medo contemporâneo à exclusão que assola os homens. Nesta perspectiva, optar pelo exercício do magistério se torna um desafio a cada dia. Aqueles que decidem ingressar na atividade docente podem trazer em suas identidades sociais e profissionais, desde o momento de escolha dos cursos de formação, marcas negativas em sua constituição identitária.

A companheira

“Companheiro.” (PROFESSOR 4)

Já o Professor 4 resume sua descrição para o papel das pedagogas em apenas uma palavra: “companheiro”. Outra fala que dá indícios de que os professores não conseguem discernir a pedagoga como um profissional que tem papel específico a desempenhar no processo educativo da Escola. A palavra “companheiro” para definir uma profissional, por mais que demonstre afetividade, parece distanciá-la das habilidades técnicas Institucionais. Companheiro é o amigo, aquele com quem contamos para estar junto em qualquer situação, mas quando se trata de colegas de trabalho se espera, ao menos, reconhecimento da importância técnica funcional, que neste caso fica subsumida. Uma outra leitura possível do adjetivo empregado, contudo, pode estar sinalizando a sensação de solidão no exercício docente, alguém que se vê em sala de aula, mas que entende a importância do apoio de outros atores escolares, a exemplo das pedagogas.

No discurso do Professor 4, destaco as relações estabelecidas entre docentes e pedagogas não docentes, que assim como qualquer outra relação social, não se resume em conflitos e tensões. Apesar de apresentar uma descrição pouco relacionada com os aspectos técnicos profissionais das pedagogas, o Professor 4, manifesta sua admiração e evidencia através de sua fala que procura auxílio pedagógico e valoriza o trabalho das colegas. Em contrapartida, demonstra encontrar apoio para sua prática docente. Faço essa consideração à luz da importância da percepção do outro na constituição do eu; do reconhecimento do outro como princípio da legitimação de identidades, e assim, permitir o vir a ser, o tornar-se.

As pessoas que *vejo*, com efeito, são fixadas por mim em objetos; sou, com relação a elas, tal como o outro com relação a mim; ao olhá-las, avalio minha potência [...] Meu olhar manifesta simplesmente uma relação no meio do mundo entre o objeto-eu e o objeto-olhado, algo parecido com a atração que duas massas exercem uma sobre a outra à distância. (SARTRE, 2003, p.342)

O reconhecimento e a valorização, perceptíveis no discurso do Professor 4, pode contribuir para o despertar de uma outra identificação e interiorização de papel junto aos docentes da Escola, favorecendo o desejo de potência individual nas pedagogas.

A “faz tudo”

Pedagogo é aquele profissional que... tem que entender o ser humano. Ele tem que ser um pouco psicólogo, ele tem que ser um pouco professor e ele tem que ser aquele articulador pedagógico dentro de um sistema escolar, o sistema que ele tá envolvido. Eu acho que tem que ser um pouco de tudo. (PROFESSOR 5)

Esta outra consideração, também, impressiona pelo desconhecimento do papel das pedagogas não docentes. Neste caso, o Professor 5, “acha” que a profissional tem que ser um pouco de tudo, até mesmo psicóloga, além de articuladora pedagógica. Será que esse professor consegue discernir entre a atuação de psicólogos e pedagogos na Instituição? É importante lembrar que a Escola conta com profissionais de Psicologia em seu quadro funcional. Diante da fala desse professor é possível estabelecer uma relação com o termo técnico-administrativo, categoria profissional que abrange todas as formações no IFS, seja de nível fundamental, médio ou superior, que não seja docente. Levanto esse aspecto porque os inúmeros profissionais no mesmo enquadramento “técnico-administrativo” pode estar gerando confusão entre os papéis desempenhados.

Os Institutos Federais contam com duas categorias profissionais em atuação, a categoria dos docentes e a dos técnicos administrativos em educação, esta última engloba cinco níveis de classificação A, B, C, D e E. O nível “E” é atribuído aos profissionais que tem nível superior, neste se enquadram as pedagogas não docentes e demais graduados. E ao que parece, os papéis não estão bem consolidados para a Instituição e seus servidores, por isso, é possível que realmente haja falta de clareza nas atribuições profissionais.

O Professor 5, a partir de algumas críticas realizadas em determinado momento do discurso, evidencia sua consternação com o exercício das pedagogas não docentes. O entrevistado alega que as pedagogas não verificam a condição dos instrumentos e mobiliários que os docentes vão utilizar em sala de aula e laboratórios, levando os professores a perder tempo com essas coisas menores.

Então, eu acho que além do professor, que é o docente, que é o técnico que tá trabalhando em cima daquela... daquele conhecimento, o pedagogo ele tinha que se apropriar, pelo menos minimamente, daquilo dali, pra poder tentar zelar pelo material, entendeu? (PROFESSOR 5)

Além disso, o Professor 5, considera a atuação das pedagogas não docentes “muito burocratizada”, entende que elas ficam sempre “atrás de uma mesa” e acredita que elas são insatisfeitas com os salários que recebem e, talvez, por isso, não se empenhem muito no exercício da profissão. Aqui, o entrevistado busca uma justificativa para o desempenho “ruim” das pedagogas, associando-o a uma suposta insatisfação salarial. Vale lembrar que, em nenhum momento, as pedagogas entrevistadas se queixam dos salários recebidos, pelo contrário, todas elas consideram que recebem um salário satisfatório.

Os professores parecem desconhecer os papéis desempenhados pelas pedagogas não docentes, cada qual faz uma avaliação dentro de determinado aspecto, mas nenhuma fala converge entre si. Nenhum docente consegue mensurar, na descrição que fazem sobre o perfil e a atuação das pedagogas, profissionais responsáveis pelo desenvolvimento de atividades pedagógico- didáticas dentro da instituição. O máximo que um deles pontua é a intermediação dos processos de interações conflituosas entre professores e alunos, mas, ainda assim, não percebem uma atuação muito presente.

Quando fazem suas análises, os docentes entrevistados, atribuem distintos papéis às pedagogas: aquela que intermedeia problemas; aquela que fala demais; aquela que não se sabe se é professora; aquela companheira; aquela que faz um pouco de tudo. As falas docentes deixam transparecer a fragilidade nas normas institucionais quanto ao exercício profissional das

pedagogas não docentes. Se não há nada instituído, fica mais fácil exigir qualquer atividade e postura que se adeque ao ponto de vista de qualquer um, desde a exigência de uma ação mais pragmática à exigência de providenciar material de laboratório e o que mais seja necessário para poupar trabalho ao professor, já que este tem muito claro que sua atividade é dar aula.

Outra coisa que se pode apontar é a percepção dos professores sobre os saberes específicos da pedagogia. Na visão deles, não existe uma aplicação prática dos conhecimentos, possivelmente, por isso, um dos professores pondera que as pedagogas podem fazer tudo, enquanto o outro as apelida de “verdadeiros papagaios”.

Segundo a percepção dos docentes, as identidades profissionais das pedagogas não docentes se (re)constroem a partir de papéis indefinidos, normas frágeis e saberes específicos não aplicáveis.

5.2.2 O olhar dos técnicos-administrativos

Os atores técnicos-administrativos definem o perfil e a atuação das pedagogas como profissionais que pensam a educação de maneira ampla e sistemática. Conseguem discernir uma atuação articuladora entre os distintos atores escolares. De maneira geral, mencionam muitos conflitos entre as categorias profissionais dentro da instituição, inclusive, apontam as pedagogas, assim como todos os outros técnicos-administrativos, como coadjuvantes na Escola. Nesse caso, os atores principais seriam os professores. Um dos técnicos chega a rotular os professores como verdadeiras “estrelas” da escola.

Profissional da educação

É um profissional que pensa a educação e que eu acho que tem muito como auxiliar nesse processo de ensino e aprendizagem, relação professor-aluno; nas relações envolvidas na escola, né? [...] acho que é um profissional capaz de pensar as relações na escola, as relações de ensino aprendizagem entre professores e alunos, com os técnicos também. Eu acho que é um profissional...isso... que é capaz de pensar a escola e a educação. Eu acho que deveria ser isso. [risos] (TÉCNICO 1)

O Técnico 1 inicia sua fala definindo o perfil das pedagogas como pensadoras da educação, detentoras de competência profissional para intervir no ensino e aprendizagem,

lidando com processos educativos e estabelecendo relações com alunos, professores e técnicos. No entanto, no final da fala, o entrevistado afirma que acha que **deveria** [grifo meu] ser essa a definição, colocando-a numa condição ideal e não real. Em outro momento da entrevista diz que quando ingressou na Instituição, ouviu falar que os profissionais de pedagogia desenvolviam outros tipos de atividade, mas, hoje, muitos deles, limitam-se à execução de tarefas administrativas.

Dentre as diferentes categorias, os técnicos são os únicos que destacam a condição das pedagogas no desenvolvimento de algum tipo de trabalho pedagógico com os professores. O Técnico 3, inclusive, salienta o aspecto peculiar de grande parte dos professores dos institutos federais, formados em áreas técnicas e com pouco contato com o conhecimento pedagógico e didático. Na opinião do entrevistado, essa é uma condição que torna a relação entre professor e pedagogas necessária e importante.

O profissional é... essencial para o processo da educação, sobretudo dentro do nosso instituto, do processo da educação profissional e tecnológica onde a grande maioria das vezes existe uma... as coisas são bem cartesianas, os professores eles tem uma linha de formação ligada as áreas mais exatas, em que não viram metodologia do ensino, que não tem uma didática do ensino, então sobretudo nesse processo educacional onde se precisa né, o processo da educação profissional a tecnológica é preciso ter esse profissional que tenha um olhar voltado para outras questões que vão para além da sala de aula, quando a gente dizia antigamente do quadro e do giz, né? (TÉCNICO 3)

O Técnico 3 chama atenção, algumas vezes, para o comportamento dos professores e da Instituição para com os mesmos. Afirma, também, que as pedagogas assumem algumas responsabilidades que são das próprias pedagogas, mesmo sabendo que a Escola não oficializa papéis para elas. Para esse técnico, os professores detêm as coordenações e são corporativistas, pensam que, juntamente com seus pares, podem resolver as questões e somente deixam chegar para o pedagogo, aquilo que ninguém consegue resolver.

Todos os três técnicos entrevistados deixam transparecer que a atuação das pedagogas, dentro das coordenadorias de curso, afasta-as do contato umas com as outras e com outros técnicos da escola, dificultando assim o desenvolvimento de um trabalho multidisciplinar.

A categoria dos técnico-administrativos define os papéis das pedagogas não docentes sempre em oposição à categoria dos professores. Por vezes, falam mais sobre o comportamento e ações dos docentes do que sobre as atribuições das pedagogas, mesmo quando se dispõem a definir o papel profissional da pedagoga dentro da escola. Seus discursos sugerem a existência

de muitos embates, principalmente, entre professores e pedagogas, destacando que os primeiros estão sempre em vantagem dentro da Escola.

Para os técnicos entrevistados, as pedagogas não docentes possuem papéis definidos dentro do Instituto, cujas ações estão pautadas na reflexão sobre a educação escolar e seus processos educativos, bem como, no estabelecimento de relações com os outros atores institucionais em prol do desenvolvimento educacional. Também fica evidenciado nas falas a ausência de normas Institucionais sobre as atribuições profissionais das pedagogas, apesar de considerarem que elas não dependem disto para atuar.

Quanto aos saberes das profissionais de pedagogia, os técnicos entendem que elas têm conhecimento pedagógico-didático para intervir na dinâmica educativa da Escola e contribuir para o melhor desempenho do corpo docente. Na opinião deles, uma contribuição considerada essencial, tendo em vista a formação fundamentalmente técnica da maioria do professorado.

Segundo a percepção dos técnico-administrativos, as identidades profissionais das pedagogas não docentes se (re)constroem a partir de papéis definidos, normas frágeis e saberes específicos com potencialidade de aplicação, mas, impedidos de serem postos em prática pelas relações de poder estabelecidas. Ou seja, a hierarquia dentro da escola tenta impor uma identidade profissional às pedagogas que se distingue de outras concepções, gerando disputas e/ou estratégias identitárias.

5.2.3 O olhar dos gestores

Os cargos de gestão, em sua grande maioria, estão ocupados por professores, a exemplo dos três gestores aqui entrevistados. Algo que está presente no discurso dos professores-dirigentes entrevistados é que, apesar deles estarem à frente do processo de ensino Institucional, quando se remetem aos aspectos pedagógicos, parecem se colocar em posição meramente avaliadora. Digo, atribuem êxito ou insucesso das questões pedagógicas quase que exclusivamente às pedagogas não docentes, como se elas fossem as únicas responsáveis pelo trabalho pedagógico desenvolvido. É válido lembrar ainda, que a instituição tem gestores específicos para o ensino e para a área administrativa.

Outra impressão sobre a gestão do *campus* é que apesar dos *campi* gozarem de autonomia para deliberarem sobre as questões do ensino e aprendizagem, nada é realizado sem que haja a aprovação da instância máxima da administração do IFS. Em uma única resposta,

um dos entrevistados cita o nome do reitor, cinco vezes, para justificar a necessidade de aprovação das mudanças desejadas para o setor pedagógico.

Os discursos dos gestores deixam transparecer a pouca autonomia do *campus*, ligados a uma reitoria de práticas centralizadoras e verticalizadas. Os trechos selecionados nas falas de dois gestores a seguir falam por si:

[Fala sobre a mudança do setor de COINP⁸³ para ASPED⁸⁴] Não, não sei dizer, não passou; não fui consultado, na verdade eu tomei conhecimento apenas após a publicação do organograma, mas **informalmente** [grifo meu] eu soube que houve uma discussão colegiada sim, a nível de colégio de dirigentes e de Conselho Superior, e na busca por padronizar o setor pedagógico em todos os *campi* entendeu-se ser o melhor, a assessoria pedagógica. (GESTOR 3)

[fala sobre a possibilidade de uma negociação sobre fortalecimento da atuação da ASPED] ASPED é que é um setor que envolve exatamente a aprendizagem com ensino, daí ter uma visão mais apurada nesse setor, entendeu? então nesse organograma ele foi modificado, claro que vamos passar pro **reitor** pra que o **reitor** concorde ou modifique e mande pra o conselho superior aprovar, certo? [...] os outros setores ficam como estão, é basicamente o ensino, só ASPED, coisas assim bem, bem simples, a gente fala pro **reitor**, o **reitor** aprovando, concordando vai mandar pra... porque ele precisa ser aprovado pelo conselho superior, tá certo? Então esse vai ser o procedimento vamos lá discutir com o **reitor** mostrar a ele alguma mudançazinha que nós achamos que só venha a melhorar o processo, entendeu? Enfim... E a gente discute com **ele**, e **ele** concordando a gente né, faz aprovação. [grifos meu] (GESTOR 1)

A seguir apresento as definições dos três gestores sobre o que consideram ser o perfil profissional dos pedagogos no IFS. Aqui, também, procuro atribuir uma palavra-chave que melhor sintetize suas falas.

A negociadora

Eu defino pedagogo como um ator muito importante nesse processo, eu não abro mão do pedagogo na minha concepção[...] Então assim, pedagogo pra mim, ele é uma peça fundamental; é uma peça que a gente... tem que tá ali no meio, no meio entre o docente e o aluno; entre o docente e o discente; ali no meio, trabalhando, planejando, dirimindo dúvidas; dirimindo conflitos. Junto também da direção; da gestão de ensino, planejando, planejando o ensino, vendo o que pode ser feito: projetos; programas, de modo que sempre né? Almejando a qualidade do ensino, você não pode perder de vista, entendeu? Então assim eu vejo pedagogo nesse contexto, tá? Nesse contexto, não vejo

⁸³ COINP – Coordenadoria de Integração Pedagógica

⁸⁴ ASPED- Assessoria Pedagógica

de outra forma, pra mim é uma peça fundamental que a gestão só, não faz! A gestão ela tem que ter aquele pedagogo junto dela. (GESTOR 1)

Outra vez, surge a figura da pedagoga como alguém em meio a algum processo para resolver problemas e intermediar relações. Neste caso, inclusive, o Gestor 1, inicia a fala sugerindo um trabalho em conjunto, mas ao findá-la deixa claro que o entendimento da gestão sobre o papel das pedagogas não docentes é resumido à assessoria, necessitando “ter um pedagogo junto dela”. Seria o pedagogo o profissional que assessorando a gestão estaria incumbido de dirimir conflitos?

As pedagogas não docentes, por exercerem suas atividades em meio a diferentes grupos sociais, demonstram compreender a importância da administração de conflitos, apropriando-se de tal maneira dessa função que, segundo declaração das próprias pedagogas, atualmente, recorrem-se às pedagogas mesmo para solucionar problemas de outra ordem, que não pedagógicos.

A identificação e interiorização dos papéis institucionalizados é um dos aspectos da socialização secundária tratado por Bergman e Luckman (1974) e Dubar (2005), ou seja, identificar-se com as funções, normas, papéis e saberes legitimados no ambiente de trabalho contribui para a caracterização das identidades profissionais. Mas, não se pode afirmar que, de fato, existe uma identificação das profissionais de pedagogia com esse papel de “solucionadora de problemas”, pois, segundo Bergman e Luckman (1974) é possível haver somente a interiorização do papel, sem que haja necessariamente uma identificação.

Nesse caso, a conduta do indivíduo é apreendida como papel, mas pode existir um desligamento consciente de sua subjetividade em prol de interesses particulares. Essa pode ser uma *estratégia identitária* na linha *dubariana* adotada pelas pedagogas do IFS para caminhar em meio às tensões do próprio ambiente e diminuir a distância entre a identidade virtual (atribuída pelo outro) e a real (atribuída a si).

A “faz tudo”

Vou falar o que eu já disse antes, é um profissional que poderia atuar em qualquer... em qualquer área de ensino na parte do ensino básico e superior. Quando eu falo área de ensino são: matemática, física, biologia, todas as áreas, poderia auxiliar em qualquer uma dessas áreas. (GESTOR 2)

O Gestor 2, também, não parece ter conhecimento sobre o papel desempenhado pelas pedagogas, prefere atribuir a elas um desempenho generalizado, uma espécie de auxiliar de

qualquer área do ensino. Nota-se que às pedagogas sempre se atribuem atividades menores, como contribuir para alguma atividade sob direção de outros profissionais. Em nenhuma das definições apresentadas, menciona-se as pedagogas assumindo comandos de atividades ou funções de gestão. Mesmo esse entrevistado, que em dado momento da entrevista, sugere que os cargos de gestão de ensino da Escola estariam mais coerentes com a formação em Pedagogia, não pondera isso para narrar o perfil e descrever a atuação das pedagogas da Instituição. Além de que, realiza suas críticas sobre o trabalho pedagógico as direcionando, fundamentalmente, sobre o desempenho das colegas pedagogas.

Sobre a consideração do Gestor 2, ainda que ele reduza a função da Pedagogia às atividades auxiliares, é possível destacar que ele vislumbra uma atuação das pedagogas não docentes em quaisquer áreas do conhecimento. Provavelmente, ele não tenha precisão quanto às suas verdadeiras atribuições, no entanto, considera que elas tenham conhecimento técnico específico que podem contribuir para a prática docente.

Sobre essa imprecisão partilhada dos professores e dos gestores-professores, quanto a atuação pedagógico-didática, suscito alguns esclarecimentos difundidos por Libâneo (2011, p. 62-63) quando discute sobre a importância da formação de pedagogos para atuarem nas áreas não docentes e suas possíveis contribuições:

O pedagogo entra naquelas situações em que a atividade docente extrapola o âmbito específico da matéria de ensino: na definição de objetivos educativos, nas implicações psicológicas, sociais, culturais no ensino, nas peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem, na detecção de problemas de aprendizagem entre os alunos, na avaliação, no uso de técnicas e recurso de ensino, etc.

O quadro revelado a partir das entrevistas, aponta para a possibilidade de uma não atuação das pedagogas dentro de algumas das peculiaridades descritas por Libâneo (2011), a exemplo da definição de objetivos educativos nas matérias de ensino, que se presume ocorrer a partir de uma atuação articulada com os professores. Ou, mesmo que haja alguma atuação pedagógica nessa perspectiva, não está sendo reconhecida e/ou valorizada pela categoria docente e gestão.

É possível que a resistência percebida durante as entrevistas quanto a atuação das pedagogas não docentes, por parte dos professores e dos gestores, que também são professores, além de estar associada a uma desvalorização, que se expressa no aparente desconhecimento geral dos papéis que as pedagogas podem assumir, também, pode estar ligada à defesa ou

valorização da própria identidade profissional docente. Visto que, nas sociedades contemporâneas, existe uma maior cobrança em cima dos resultados docentes.

Enquanto as reformas anteriores enfatizavam muito mais as questões de sistema ou de organização curricular, constata-se, atualmente, uma ênfase maior na profissão docente, e também na formação dos professores e na organização do trabalho cotidiano. (TARDIF, 2011, p.114)

Os discursos dos entrevistados indicam que a hegemonia da categoria docente pode ser vista como resultado de um processo hierárquico comum no estabelecimento das identidades sociais e profissionais dentro do Instituto Federal de Sergipe. Essa disputa entre poderes surge da tentativa de reconhecimento das identidades de cada categoria, faz parte das reivindicações identitárias. Aqui, fica evidente que o sistema simbólico que prevalece no IFS legitima os saberes e práticas docentes, incorporadas pelos demais atores, o que fortalece essa categoria profissional e acaba excluindo as outras. Quer dizer, existe uma institucionalização que dá significado a hierarquia estabelecida, na qual os docentes têm primazia sobre os demais grupos da Escola.

É preciso considerar, contudo, a construção social da realidade, a qual está sempre em movimento. Ao compreendermos, sobretudo, a liquidez pós-moderna, a instabilidade da linguagem e a fluidez dessas identidades, chegaremos à conclusão que a movimentação dos atores pode alterar a realidade apresentada por esta pesquisa a qualquer tempo.

A subutilizada

Porque eu acho que esse profissional ele acaba sendo subutilizado. E se eu fosse pedagogo me sentiria mal, eu me sentiria mal. Porque eu sei, eu saberia o quanto que teria a contribuir e tô vendo que efetivamente não tô dando essa contribuição. Então eu acho que o primeiro passo é um passo de identidade, de caracterização e legitimação, né? Pra desmistificar qualquer visão contorcida, retorcida que se tem desse profissional, porque a bem da verdade a gente sabe que, uma série de docentes têm relutância em trabalhar com pedagogo porque ao longo da história, da forma como os pedagogos atuaram, é tipo, foi tipo um processo de fiscalização, né, de contestação do trabalho docente. Então criou-se essa dificuldade, inclusive a, ao ponto de se criar a frase ignorante ao meu ver, não comungo com essa ideia, de que o pedagogo seria um professor frustrado. (GESTOR 3)

A partir do discurso do ator pesquisado, é perceptível uma pedagoga subutilizada. Segundo o Gestor 3, esse é um aspecto bastante negativo. Ele considera que, de certa forma, isso interfere em aspectos emocionais: “se eu fosse pedagogo me sentiria mal”. Diante disso, o

entrevistado indica uma necessidade de outra identidade para que se dissolva qualquer mal-entendido, principalmente, na relação com os docentes. A fala do Gestor 3 parece impor para as pedagogas uma busca por outra identidade profissional, a fim de dirimir os embates históricos e desmistificar o papel de “fiscalizadoras”. Será que podemos atribuir a “deficiência” da atuação das pedagogas no Instituto a seu suposto papel “fiscalizador de outrora? Isso responde aos problemas com a desvalorização profissional mencionada por este ator?

O papel fiscalizador das pedagogas não docentes, além de surgir na fala delas, surge durante as entrevistas com três docentes e dois gestores. Esse papel surge nos discursos como parte da história da atuação pedagógica no Instituto Federal de Sergipe e em outras instituições escolares. Essa imagem criada e interiorizada nas subjetividades, possivelmente, vem sendo utilizada para justificar os distanciamentos entre professores e pedagogas. Porém, muitas declarações realizadas por grande parte⁸⁵ dos entrevistados, em diferentes momentos das entrevistas, sugerem que os professores não aceitam contribuições para o desempenho de suas atividades, nem mesmo dos próprios colegas docentes que assumem as coordenadorias de curso ou outros cargos de gestão. A atitude é sempre interpretada como interferência na autonomia do trabalho docente.

A partir da análise dos dados das entrevistas com as quatro categorias de servidores (pedagogas, professores, técnicos-administrativos e gestores) levanto três pontos para discussão: A formação do professor para educação básica do IFS; a postura conservadora do Instituto e o fomento da hegemonia docente. Vou analisá-las separadamente, todavia, isso não quer dizer que elas estejam dissociadas.

Com o primeiro ponto, a formação do professor para educação básica do IFS, chamo atenção para a polaridade entre saberes humanísticos e técnicos, que se apresenta através da supervalorização da técnica em detrimento dos conhecimentos ditos “intelectuais”. Esta bipolaridade se apresenta, ainda mais acentuada, pelo fato de a escola ter grande parte de seu corpo docente formado em bacharelados das ciências exatas, nos quais os aspectos técnicos e pragmáticos são tidos como os que apresentam resultados compatíveis com a “proposta da formação técnica profissional”. Dentre os entrevistados para essa pesquisa, por exemplo, um professor é engenheiro e os outros dois arquitetos. Um deles, inclusive, faz menção ao aspecto pragmático da pedagogia no IFS como responsável pelo êxito das pedagogas não docentes em dado período.

⁸⁵Dentre os dezesseis servidores entrevistados, treze (três professores, três gestores, quatro pedagogas e três técnicos) sugeriram resistências por parte dos professores em aceitar qualquer tipo de contribuição ou interferência em suas atividades desenvolvidas em/para sala de aula.

Essa questão pode estar evidenciando a polêmica questão sobre a fragilidade na formação docente para atuar na educação básica. Os institutos contratam profissionais para a docência, que foram preparados para atuar em indústrias, escritórios, fábricas, etc., sem que haja uma formação específica para atuar em sala de aula. Essa crítica coaduna com o posicionamento de muitos professores, que afirmam terem encontrado muitas dificuldades no início da carreira no IFS, principalmente, porque precisaram aprender “sozinhos”, no cotidiano da Escola, a lidar com alunos adolescentes e jovens, o público alvo da instituição.

Para o tema “formação de professores” existem inúmeras pesquisas que o abordam com competência, não pretendo realizá-la aqui neste trabalho. Contudo, entendo ser importante não dissociá-la das práticas escolares não docentes. Nesse aspecto, entendo que a formação individual do professor pode ser enriquecida através do compartilhamento de saberes, em um ambiente escolar que propicie formação contínua, o qual pode ser favorecido por uma equipe pedagógica articuladora e atuante. Na perspectiva de Franco (2006, p.117-118):

O pedagogo estará prioritariamente no exercício da prática pedagógica quando estiver com o coletivo dos participantes da prática educativa, orientando, esclarecendo, conscientizando e produzindo elementos (teorias e ações) para a transformação dos sujeitos, das práxis e das instituições.

A autora compreende que uma prática pedagógica pautada na ciência da Pedagogia vai buscar no coletivo escolar o desempenho de ações transformadoras, as quais requerem conciliação com a atuação docente. Diante disso, destaca-se a importância do desenvolvimento de um trabalho pedagógico-didático articulado entre pedagogas não docentes e professores na Instituição, cujos resultados sócio-políticos são esperados para toda a comunidade, sobretudo, a escolar.

Para Perrenoud (2002, p 216), não basta elevar o nível da formação acadêmica desses profissionais “O essencial refere-se à relação com o saber, com a ação, com o pensamento, com a liberdade, com o risco e com a responsabilidade.” A prática reflexiva agregaria importante avanço nos aspectos didáticos e pedagógicos da instituição e incorreria na profissionalização do ofício docente para torná-lo integral.

Ainda segundo o autor, existe uma estagnação na profissionalização docente, a qual ele atrela à deficiência de uma cultura de ciências humanas na educação básica e da postura e prática reflexiva minimizadas no processo de formação para o magistério. Trago o pensamento deste autor, todavia, faço uma ponderação em consonância com Libâneo (2007), quando afirma sobre o risco de analisarmos anacronicamente a prática do professor reflexivo, de forma que

incorramos no pragmatismo como ocupação da profissionalização docente e dos saberes produzidos na escola.

No segundo ponto, quanto à postura conservadora dos Institutos Federais, vale retomar a discussão sobre o aligeiramento e a verticalização do processo de reestruturação dos Institutos Federais em sua proposta de formação humanístico-técnico-científica, em prol da articulação entre ciência, cultura e trabalho, sem o devido espaço para debates internos na comunidade escolar e sem a devida apropriação pelos atores institucionais (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005; FARTES, 2008). Como resultado, temos a mudança de um discurso, imposto pelo MEC/SETEC, sobre a educação profissional que se pretende integradora, mas, que, na realidade, a concepção da educação ofertada continua focada na supervalorização da técnica e a serviço do mercado de trabalho.

Esse tipo de prática verticalizada interfere na construção da identidade institucional e impede uma verdadeira apropriação da proposta pedagógica, já que se origina de discussões alheias às práticas locais. Diante dessas relações, que ferem a autonomia das instituições e de seus profissionais, criam-se resistências às outras práticas que possam ser desenvolvidas. Essa é uma probabilidade diante da resistência dos professores do IFS às atividades pedagógicas.

As tentativas de interferências pedagógicas podem estar sendo vistas como mera burocracia do sistema e/ou interpretadas como formas de controlar, reduzir a autonomia e proletarizar o professor. São compreensíveis as resistências docentes contra a proletarização e a favor da profissionalização, porém, diante disso, ressalto o impasse criado para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em equipe, sinalizando uma outra consideração acerca das relações profissionais realizada por Dubar (2005).

O autor afirma que a profissão encontra meios de manter a ordem simbólica, manifestando-se mais preocupada com seus procedimentos burocráticos do que com a qualidade nos serviços prestados. Ademais, esta pode ser uma estratégia encontrada pelos docentes de limitar o acesso de outros grupos à gestão escolar e continuar exercendo o controle Institucional, já que, no quadro atual do IFS, as funções gestoras estão majoritariamente ocupadas pelos docentes.

Tendo em vista esse cenário apresentado, não basta aos outros grupos Institucionais se especializar, mas construir meios para buscar legitimidade e reconhecimento. Às pedagogas não docentes, por exemplo, cabe a movimentação em prol da manifestação de potenciais e capacidades, uma verdadeira reivindicação de suas identidades.

Os gestores fazem considerações semelhantes aos professores, mesmo porque pertencem a ambas as categorias. Um único gestor atribui às pedagogas não docentes o papel

de atuar no planejamento do ensino e na intermediação das relações sociais na escola, no entanto, seu discurso prioriza uma atuação voltada para dirimir conflitos. Os outros dois gestores parecem desconhecer os papéis desempenhados pelas pedagogas não docentes, um deles atribui funções bastante generalizadas e o outro deixa transparecer sua percepção negativa da atuação delas, adjetivando-as de “subutilizadas”, segue um discurso que sugere acomodação das profissionais, sem sequer avaliar os aspectos Institucionais.

Todos os gestores entrevistados abordam sobre os conflitos existentes entre professores e pedagogas não docentes como um impedimento ao bom andamento das ações de trabalho na escola. Um deles, inclusive, justifica essa situação animosa pela história “fiscalizadora” da pedagogia nos ambientes escolares.

Essa suposta oposição entre docentes e pedagogas em uma instituição de educação profissional não parece se restringir ao IFS. Na introdução deste trabalho apresento a pesquisa de mestrado de PIO (2012), que tem como foco a investigação das identidades profissionais do técnico em assuntos educacionais, que exerce o papel de pedagogo/orientador educacional, a partir das disputas de poder entre duas categorias distintas, técnicos-administrativos e docentes.

Segundo a percepção dos gestores, as identidades profissionais das pedagogas não docentes se (re)constroem a partir de conflitos com os docentes; papéis minimizados e confusos; saberes generalizados e normas de ação institucionais desconhecidas.

5.2.4. O olhar dos alunos

Os atores alunos, apesar de demonstrarem alguma timidez na escrita, fazem suas considerações sobre a percepção da atuação das pedagogas e buscam descrever suas ações dentro da dinâmica escolar. Assim como o fiz para os outros atores, utilizo-me aqui de palavras-chave que busquem sintetizar a ideia central revelada nos discursos.

A Cuidadora

“Dá apoio aos estudantes.” (Aluno F)

“Auxilia o aluno (estudante).” (Aluno A)

“Auxiliam os alunos.” (Aluno 7)

“Auxilia os alunos.” (Aluno H)

“Auxiliar o aluno.” (Aluno G)

“Auxilia o aluno com os comportamentos dentro da sala de aula.” (Aluno 2)

“Conversar e orientar o estudante.” (Aluno 3)

“O trabalho de cuidar do bem estar dos estudantes.” (Aluno 8)

De maneira geral, os estudantes atribuem às pedagogas, o papel de cuidar deles. Palavras como: auxiliar, cuidar e apoiar são comuns em suas respostas. Dentre as ações relacionadas ao cuidado, eles atribuem o desenvolvimento escolar e questões de comportamento. Em nenhuma das considerações, os alunos atribuem algum outro papel às pedagogas que não esteja relacionado com eles próprios.

Essa consideração sobre as pedagogas “tutoras” indica uma certa tendência do corpo discente do ensino médio integrado, visto que é esse o principal âmbito da atuação das pedagogas na Instituição. A compreensão dos estudantes encontra eco na fala das pedagogas, que de fato afirmam dirigir suas atenções para os alunos, sobretudo do ensino médio integrado. As pedagogas não docentes entendem serem estes alunos os que mais carecem de orientação pedagógica, por terem menos idade e por serem egressos de outras instituições escolares com organização muito distinta do IFS.

É interessante observar que, apesar dos estudantes compreenderem as pedagogas como o grupo da escola que “cuida” deles, na classificação da importância atribuída aos profissionais da escola para o desempenho de sua vida acadêmica, as pedagogas aparecem depois da direção da escola. Em primeiro lugar, com quase unanimidade, os alunos elegem os professores como os principais responsáveis pelo seu desempenho escolar.

Se os estudantes entendem que as pedagogas “cuidam” deles, onde está o foco desse cuidar? As considerações dos alunos indicam que esse “cuidar” não está relacionado ao desempenho escolar e sim aos aspectos relacionados ao seu desempenho pessoal/comportamental, não associando essas dimensões à dimensão pedagógica. Assim como, parecem não conseguir vislumbrar pedagogas e professores desenvolvendo trabalhos interdependentes.

Apesar de três alunos responderem que o contato com o setor pedagógico é motivado pelo aspecto comportamental/relacionamento com o professor e, sete deles, responderem que o motivo da procura se refere ao ensino/aprendizagem, a busca pelos serviços pedagógicos, segundo as pedagogas, na maioria das vezes, é direcionada pelas queixas em relação aos professores. A situação apresentada sugere que, provavelmente, as pedagogas são vistas como as pessoas responsáveis por punir os docentes de alguma forma, ou simplesmente, defender os alunos diante dos conflitos interpessoais com os docentes.

Segundo as profissionais de pedagogia, as dificuldades com a aprendizagem são sinalizadas, na maioria das vezes, pelos alunos. Aspectos como metodologia, relações interpessoais, avaliação e, principalmente, o não registro de notas e frequência escolar nas cadernetas, são as principais queixas dos alunos em relação ao desempenho dos professores. Já os docentes, na opinião das pedagogas, geralmente encaminham algum aluno para o setor pedagógico quando entendem haver um problema comportamental que foge ao controle em sala de aula, muitas vezes, depois de ocorrerem alguns atritos pessoais entre professores e estudantes. “[...] os alunos, é... eles me procuram quando não conseguem resolver um problema com o docente, é como se eu fosse a mediadora do conflito e isso não é bom!” (Aruanda)

Também vale destacar o número de alunos que desconhece a existência do setor pedagógico na escola, um quarto dos alunos entrevistados afirma não saber que existe um órgão específico para tratar das questões de ensino e aprendizagem.

De acordo com as respostas dos estudantes, a proporção de iniciativas na realização de contato direto com o setor pedagógico é a mesma entre meninos e meninas, quatro para cada. O que chama a atenção nos dados é que o número de meninas que procuram algum apoio motivado por questões comportamentais é maior que o número de meninos: duas meninas alegam ter buscado apoio exclusivamente devido a esse aspecto, enquanto o único menino que procura orientação para problemas com o comportamento em sala de aula, também, tem dificuldades com a aprendizagem.

Outro aspecto interessante é o número maior de meninos que busca apoio para enfrentar problemas no âmbito do ensino e aprendizagem, são quatro meninos para duas meninas. Levanto esses aspectos por entender contrariar a lógica estabelecida no senso comum de que os meninos têm maiores problemas comportamentais e demonstram, em geral, menor interesse e empenho na aprendizagem. O que percebo, a partir dos dados, ainda que limitados, é que os estudantes egressos da escola pública, sejam meninos ou meninas, são os que procuraram o setor com maior frequência por apresentarem dificuldades relacionadas a aprendizagem. No caso específico dos seis alunos que buscam apoio e orientação para as dificuldades com o ensino/aprendizagem, apenas uma aluna é egressa de escola particular, enquanto os outros cinco (quatro meninos e uma menina) são egressos da rede pública de ensino.

Em relação às dificuldades enfrentadas na escola, existe uma tendência dos alunos egressos da rede privada pontuarem as questões estruturais e de organização da escola como problemas maiores para enfrentar. É provável que estes estudantes demandem menor apoio do setor pedagógico por compreenderem que as questões pontuadas por eles não se resolvem em tal setor. Enquanto os alunos oriundos da rede pública pontuam a complexidade do nível de

ensino, problemas com laboratórios, falta de equipamento e materiais, como dificuldades principais que encontram na rotina escolar. Sendo que, as dificuldades de aprendizagem, são a principal causa da busca destes pelo apoio do setor pedagógico.

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

5.3. Entrelaçamentos na constituição das identidades profissionais das pedagogas não docentes

Tendo em vista o local de trabalho como espaço de socialização secundária, onde a realidade objetiva (institucionalização e legitimação) e a realidade subjetiva (identificação e interiorização) se relacionam a partir do reconhecimento e valorização profissional, busco neste espaço, elementos que subsidiem a compreensão sobre as identidades profissionais em questão. Nesse sentido, os entrelaçamentos dos discursos resultantes desta pesquisa, são importantes para que se perceba como a Instituição, representada por seus atores, concebe a profissão pedagoga não docente.

É fundamental ressaltar, todavia, que parto do princípio do “eu” formado através dos sistemas simbólicos, aproximando-se e diferenciando-se do “outro”, da identidade como resultado da figura discursiva de outrem e do próprio indivíduo, imposta e reivindicada ao mesmo tempo, dentro de sua própria realidade e contexto.

Essa concepção de identidade pelo princípio da *différence* contrapõe a filosofia racional cartesiana à filosofia fenomenológica existencial, a primeira compreende o outro como extensão do próprio eu, enquanto a segunda pensa no outro como diferença.

As coisas se invertem. Se, no cartesianismo, o outro era uma função do eu, da consciência – um conceito, como afirmei antes – na fenomenologia de Sartre o eu é uma função do outro. A consciência descobre-se a si mesma olhando o outro; descobre-se presa do outro, descobre-se objetivada pelo outro. (GALLO, 2012, p.3)

Baseado na teoria *sartriana*, o autor segue afirmando que o processo de formação é conflituoso porque implica em posse, pois o outro me faz ser quem sou através da objetivação da minha subjetividade. Ampara-se nesse mesmo pensamento a teoria de Silva, T. (2014), quando indica que tanto a identidade quanto a diferença se dão nas disputas, nas relações de poder. A constituição do “eu” acontece concomitantemente pela exclusão e agregação do outro.

Assim sendo, apresento a seguir, os resultados das entrevistas que buscam identificar a percepção das próprias pedagogas acerca de si mesmas, indicando quais os sentidos que utilizam na construção de suas identidades profissionais. Isso significa abordar sobre suas escolhas formativas; percursos selecionados para o caminhar da profissão e organização e compreensão de suas rotinas de trabalho na relação com a Instituição e os demais atores.

Para efeito de análise, elejo três categorias principais, são elas: Construção de sentidos: o tornar-se pedagoga não docente; Vivência Profissional: o exercitar-se pedagoga não docente; Distintos Olhares: o reconhecer-se pedagoga não docente.

5.3.1 Construção de sentidos: o tornar-se pedagoga não docente

Nesta categoria da pesquisa apresento, basicamente, parte dos discursos das pedagogas sobre suas próprias escolhas e trajetórias formativas, com o intuito de analisar qual a compreensão delas a respeito da motivação inicial que as levou a optar pelo curso de Pedagogia e demais formações.

5.3.1.1 Escolhas por exclusão

Bem, quando eu tava no ensino médio, eu lembro que eu tinha certeza de tudo o que eu não queria fazer, eu não queria a área de saúde, porque eu não gosto de trabalhar com sangue, sofrimento. Eu não queria direito, eu não queria a área das engenharias, então, é, a pedagogia foi meio a última... [titubeia para falar escolha] a exceção de tudo. (FAROLÂNDIA)

[...] Aí uma colega, que já fazia, se eu não me engano ela tava concluindo o curso de pedagogia, aí ela falou muito bem do curso assim, que estudava e tudo, aí eu disse: é de repente é esse curso mesmo que eu vou...Aí procurei saber melhor sobre o curso e vi que é uma boa formação né? (LUZIA)

[Justifica não ter escolhido o curso como primeira opção] pela questão da remuneração, da aceitação social do pedagogo, do professor na sociedade me impulsionaram a buscar outra via. (ARUANDA)

A escolha pela profissão traz um elemento significativo entre as quatro entrevistadas, onde prevalece a escolha da profissão como exclusão de outras. Assim como, prepondera, a opção do curso visando o magistério como única possibilidade de atuação. Apenas uma das pedagogas responde que a pretensão inicial de cursar Pedagogia é desmotivada pela falta de prestígio social e baixa remuneração do professor, o que a faz dar preferência a outra graduação. Somente depois de graduada decide se formar em Pedagogia. Mesmo as duas entrevistadas, que respondem sentirem atração pela educação desde tenra idade, não fazem o curso por escolha principal ou por convicção.

Diante dessas considerações é possível perceber a pouca atratividade do curso entre as entrevistadas. Essa é uma realidade que não se restringe somente à pedagogia, mas a todas as carreiras do magistério, que vêm perdendo a atratividade pela pouca valorização social associada a baixos salários e condições precárias de trabalho. Estatisticamente, os resultados evidenciam uma diminuição progressiva do número de matrículas nas licenciaturas, conforme discutido na seção 3.2 deste trabalho.

As concepções de senso comum que preponderaram sobre o curso de Pedagogia indicam o desprestígio social ao qual é submetido. Concebido como um curso “feminino” e destinado àquelas que não desejam estudar muito, essas considerações encontram respaldo na declaração de duas pedagogas entrevistadas e na fala de um dos gestores. Farolândia relata que informa para os colegas da escola, no período do curso do ensino médio, que sua opção para o vestibular é a Pedagogia. Como resposta, ouve a seguinte frase: “Mas você é tão inteligente e vai ser professora?”. Já a pedagoga Aruanda, afirma que decide ter desistido inicialmente de fazer o curso pelas percepções advindas do sistema simbólico, um curso mal remunerado e pouco sedutor. Consonante com estas falas, está a colocação do gestor 3, declarando que ouve na Escola, algumas vezes, os colegas falarem que “pedagoga é a pessoa que não estuda o suficiente para ser professor”.

De acordo com as colocações das entrevistadas, o curso de pedagogia é criado para mulheres que não precisa ou não quer estudar muito. Fica subentendido que para ensinar crianças, além de não ser necessário alto grau de intelectualidade, é preciso estar preparada para receber baixos salários. Essas considerações giram em torno da profissionalização docente, uma

vez que a formação em pedagogia se confunde com a formação de professores para atuar na educação infantil e séries iniciais.

Dessa forma, tem-se que considerar que, a possibilidade de formar professores para estas séries em nível superior surge apenas na década de 1960, mas é fortalecido mesmo com a LDB 9.394/1996, que estabelece em seu Art. 87 a Década da Educação no ano subsequente à publicação da Lei, que afirma “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Seguida do Plano Nacional de Educação (PNE) sancionado pela Lei n. 10.172/2001, responsável por elaborar as diretrizes e metas a serem executadas durante dez anos, onde apresenta a obrigatoriedade de Estados, Distrito Federal e municípios na elaboração de seus respectivos planos decenais. Para finalmente ser consagrada com as Diretrizes do curso de Pedagogia no ano de 2006, que define o perfil profissiográfico para atuar na educação infantil e séries iniciais.

O panorama apresentado revela que essa discussão em torno da profissionalização para o magistério da educação básica pode ser considerada recente, e o curso de pedagogia, em meio aos dilemas da definição de sua natureza, abraça mais essa problemática. Ao invés de expandir os horizontes para ampliar seu alcance, a pedagogia se enclausura na docência para resolver a questão da baixa qualificação dos professores da educação básica.

Ainda assim essas “mulheres” optam pela profissão pedagoga não docente, provavelmente sob influência de outras constituições identitárias, que podem ser das identidades herdadas transmitidas por uma geração anterior ou mesmo pelas identidades virtuais advindas de outras experiências. Mas, de uma delas, é possível afirmar que a escolha surge a partir da experiência no trabalho, das identidades possíveis. A pedagoga a qual me refiro tem experiência prévia na Escola como técnica administrativa de nível médio. É a partir das relações estabelecidas no ambiente de trabalho que a mesma decide se graduar em Pedagogia e fazer o concurso para o cargo.

5.3.1.2 Formação acadêmica

É, nossa formação, a gente vê muito pouco de educação profissional nos nossos currículos. É como se fosse uma área que não estivesse... a gente só vê educação básica, né? [...] Eu compreendo que o pedagogo na educação infantil deveria ser uma escolha e não é o que tá havendo. Os currículos, grande parte dos currículos brasileiros de pedagogia estão focados nisso aí e **nós temos**

necessidades de pedagogos gestores, [bate na mesa mais forte] [grifo meu].
(ARUANDA)

Quanto à formação acadêmica, há unanimidade quanto a defesa da deficiência do curso de Pedagogia. As entrevistadas afirmam que a educação profissional é abordada de forma muito breve e incipiente, relatam, inclusive, uma certa defasagem quanto ao conhecimento da E.P. em favorecimento de uma formação essencialmente voltada para o magistério da educação básica. Uma das entrevistadas, inclusive, fala em forma de protesto, batendo com a mão espalmada na mesa, reivindicando a necessidade de pedagogos gestores e criticando os currículos brasileiros de Pedagogia.

Contrária ao posicionamento da ANFOPE, que defende a docência como base dos cursos de Pedagogia, Pimenta (2006) traz em sua obra argumentos que confrontam a fundamentação das Diretrizes Curriculares para o curso. Sua crítica parte da ideia da transformação do curso em consonância com o preconceito estabelecido sobre a pedagogia como campo de conhecimento e sobre os pedagogos profissionais. A autora continua sua avaliação na afirmativa de que formar pedagogos na atual configuração é reduzi-los à docência. Assim como, impede-os de se dedicar exclusivamente às tarefas de pensar e pesquisar educação e de atuar em cargos de gestão e afins.

É importante esclarecer que o posicionamento contra a restrição da pedagogia à docência não minimiza a importância desta última, antes entende que em uma única graduação não se forma com qualidade nem professores, nem pedagogos técnicos ou não docentes. Se o objetivo é atingir as metas estabelecidas para elevar a profissionalização docente, contribuindo para a qualificação desses educadores e para a qualidade da educação básica, continuamos persistindo no mesmo erro, a ineficácia da formação.

Basta olhar para outras profissões para perceber o aligeiramento da formação em pedagogia. Por exemplo, um médico para se especializar em pediatria, cursa, além dos seis anos de graduação, mais dois anos de especialização. Como é que em quatro anos se pode formar pedagogos-professores e pedagogos não docentes para atuar em todos os níveis e modalidades da educação básica?

Diante dessa reformulação dos cursos de Pedagogia, Pimenta e Libâneo (2006) elaboram uma outra proposta formativa para o curso, sugerindo a reestruturação em torno do perfil do egresso e da própria estrutura funcional do sistema educativo. O projeto prevê dentro das Faculdades de Educação, a formação nos cursos de pedagogia, destinado aos profissionais

interessados em estudos teórico-investigativos e no exercício técnico-profissional, como profissionais que poderão atuar em instituições escolares e não-escolares.

A proposta prevê, ainda, agregar um Centro de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores- CFPD às Faculdades de Educação, cujos objetivos visam a formação de professores para a educação básica; formação continuada para o magistério; pesquisas para formação e desenvolvimento docente e preparação para professores que atuam em nível superior.

O projeto do CFPD estimula um outro movimento para nova formação da pedagogia, um movimento que apresenta coerência com as transformações pelas quais as estruturas e instituições passam na pós-modernidade. As pedagogas não docentes do Instituto Federal de Sergipe já percebem a fluidez nas relações de trabalho e entendem uma necessidade de atuação mais dinâmica, bem como compreendem que a formação acadêmica não tem contribuído para o despertar de novas práticas.

Não à solidez identitária! Esse é um grito, ainda silencioso, para as pedagogas não docentes que exercem suas atividades no IFS. A emergência de uma Pedagogia líquida abre outras possibilidades de atuação e surgimento de novas identidades profissionais dentro da própria Pedagogia. Por entre a teoria e a prática, em meio aos conflitos estabelecidos e crises de identidades, não se deseja aprisionar a Pedagogia, mas criar novos campos de atuação para os pedagogos. Campos estes condizentes com a realidade em que atuam, fruto da resistência desses atores, que diante do determinismo acadêmico precisam ser reconhecidos antes pelo que não são. Quero dizer, para identificar as pedagogas que trabalham na educação técnica profissional adoto o termo “pedagogas não docentes” para diferenciá-las das pedagogas-professoras, ou seja, distingui-las de sua própria titulação de graduadas.

5.3.2 Vivência profissional: o exercitar-se pedagoga não docente

Com esta categoria, analiso as vivências profissionais das pedagogas em relação às suas experiências docentes e não docentes. Assim como, busco perceber como elas constroem e realizam suas escolhas para exercitarem-se pedagogas não docentes. Além do que, procuro entender como elas interpretam seus papéis profissionais.

5.3.2.1 Experiências docentes

Até hoje, assim, eu sou **apaixonada** [ênfase] por aquela, aquele serviço, aquela profissão. Eu acredito que eu gosto mais do que eu fazia lá do que o que eu gosto aqui, só que é muita cobrança [tom mais sério], a relação de trabalho, assim, é muito desgastante. A gente trabalhava muito além do que ganhava, né? E, é essa questão de ser empregado e você se sentir uma laranja, eles tão ali tirando o seu suco, seu suco, quando você tiver um bagaço, eles lhe jogam fora. (FAROLÂNDIA)

[...] eu tinha um pouco mais de realização como professora, né? Mas, acredito, é... sinceramente, acabei ficando aqui na rede federal por ter um salário melhor. Então, no momento a decisão foi mais voltada pra isso, a questão salarial, né? Mas que isso me realize muito... [fala com desgosto], eu gostava muito mais de dar aula. (ATALAIA)

As entrevistadas externalizam que a opção pelo exercício “não docente” não parte fundamentalmente de uma identificação com a profissão, mas com o salário mais atrativo do serviço federal. Esse é um aspecto que chama a atenção, pois, nenhuma das entrevistadas, aponta algum tipo de insatisfação salarial, mas sim com o exercício do cargo. Tudo indica que o salário se torna uma compensação diante das insatisfações profissionais e um trunfo para as baixas remunerações do mercado, sobretudo sobre os salários pagos pela iniciativa privada. A pedagoga Farolândia, por exemplo, faz um relato sobre a experiência em uma escola particular, no qual utiliza a metáfora de uma “laranja espremida à espera de se tornar um bagaço e ser jogada fora”, para ilustrar a exploração do trabalho docente.

Dentre as quatro pedagogas que tem experiência com a docência, todas relatam contentamento e realização com a prática. Dentre estas, duas afirmam ter mais identificação com a sala de aula, apesar dos baixos salários e condições precárias de trabalho. Hoje, no cargo que ocupam, não demonstram ter grandes realizações, no entanto, apenas uma delas afirma que tem planos futuros para mudar de emprego.

O aspecto mais valorizado da docência, evidenciado na fala das entrevistadas, refere-se à autonomia de trabalho e satisfação diante da possibilidade de obter resultados melhor observáveis. Considerando que esses dois aspectos apontados não estão unicamente associados ao exercício do magistério, e ainda, buscando fazer uma conexão com a percepção delas a respeito dos olhares dos outros atores institucionais sobre o próprio desempenho inexpressivo, suscito outra discussão acerca do antagonismo entre teoria e prática.

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

Essa perspectiva se fundamenta na evidência da normalização no processo de construção identitária, tratada em Silva, T. (2014), quer dizer, sobre a legitimação dos saberes e competências do magistério no IFS em detrimento de outros. Ademais, os discursos proferidos tanto por pedagogas quanto por professores e gestores, acerca das próprias pedagogas, circulam em torno do caráter teórico da atuação delas, bem como, da ideia de que são profissionais que estão fora do processo ensino/aprendizagem. Sobre essa polêmica relação do pedagogo com a teoria e a prática, Houssaye (2004, p.10) declara.

Por conseguinte, o prático em si mesmo, não é um pedagogo, na maioria das vezes é um usuário de elementos, coerências ou sistemas pedagógicos. Mas o teórico da educação, como tal, também não é um pedagogo, pois não basta pensar o ato pedagógico. Só será considerado pedagogo aquele que fizer surgir um plus na e pela articulação teoria-prática em educação.

Diante do distanciamento Institucional entre ensino e pedagogia, suponho que haja uma expectativa em relação ao “prático”, levantado pelo autor acima, uma expectativa em prol do pedagogo utilitarista. Essa é uma condição que parece estar conformada nas subjetividades dos atores, inclusive das próprias pedagogas, que indicam não se conformar com os papéis desempenhados na Escola, resgatando na memória, suas antigas ocupações como pedagogas-professoras em outras instituições, em busca de possibilidades de reconhecimento e valorização pessoal.

Esse pensamento das profissionais de pedagogia tem coerência com a ideia do princípio da pedagogia proposta pelas diretrizes curriculares do curso fundamentada no utilitarismo, no conhecimento tácito. De forma que os profissionais aprendam suas atividades a partir da experiência no trabalho, para posteriormente se apropriar do conhecimento sistematizado. Para Kuenzer e Rodrigues (2007) essa prática utilitarista contraposta à teoria, além de desnecessária, é prejudicial, pois substitui o conhecimento teórico pelo senso comum.

5.3.2.2 Práticas não docentes

[Pedagogo não docente] ele atua fora da sala de aula, ele atua verificando vários pontos negativos que podem ser melhorados pra que o ensino aconteça a contento e que tenha bons resultados [...] Atendimentos mesmo na coordenação é que eu não faço um planejamento não, as coisas vão acontecendo e eu vou resolvendo [...] (LUZIA)

[...] Acredito, na verdade, hoje, que a gente tem feito mais é o atendimento de uma demanda espontânea. A medida que vai surgindo, como não existe um planejamento do instituto, através de uma pró-reitoria de ensino ou do próprio *campus*. É, algo que nunca é feito sistematicamente, não tem dado muito certo. (ATALAIA)

Eu vejo que culturalmente, esse profissional ele não tem o respeito que o docente tem [bate na mesa] culturalmente ele não tem esse respeito, porque culturalmente foi construído é... até pela postura que a pedagogia assumiu nos anos sessenta, né? De ser um fiscalizador, é, aquela pessoa que iria criticar o trabalho docente. Que tinha as técnicas, as respostas, então esse papel que foi ocupado lá atrás deixou, fez com que tivesse essa imagem, construiu essa identidade do pedagogo interventor. E não é a imagem real, não é a imagem ideal, é, nós já mudamos muito em relação a esse papel historicamente, mas ainda existe esse preconceito de ser aquela pessoa de estar de fora do processo. (ARUANDA)

Em relação ao exercício não docente no IFS, as pedagogas, de forma geral, afirmam não existir qualquer tipo de planejamento de suas ações. As atuações dependem das demandas espontâneas que surgem diariamente. A ausência de planejamento, também, é atribuída aos demais gestores Institucionais, isso transparece na fala das entrevistadas, que consideram as constantes mudanças nos cargos de gestão como prejudiciais ao andamento dos trabalhos pedagógicos. Praticamente, existe uma alteração anual da equipe de gestão, segundo informação apresentada por uma das pedagogas, inclusive, todos os gestores entrevistados para este trabalho não ocupam mais os respectivos cargos, pois ocorre uma nova mudança no quadro de gestão do ensino dentro do período que desenvolvo a pesquisa.

Todas as pedagogas não docentes que atuam no ensino médio integrado estão lotadas em coordenadorias de cursos, mas estão ligadas ao setor da Assessoria Pedagógica (ASPED). Todavia, todas evidenciam em suas falas que não existe um trabalho desenvolvido em equipe, no máximo reuniões esporádicas ao longo do ano, sem agenda pré-definida.

Quanto a própria ASPED, esse é um setor que surge no segundo semestre do ano de 2013, substituindo a Coordenadoria de Integração Pedagógica. Uma mudança que acontece de cima para baixo. Nem as pedagogas, nem a gestão de ensino conseguem explicar qual a

motivação da transformação, apesar de ambos avaliarem como algo negativo, sustentando o argumento de que a assessoria é um órgão que só atua mediante solicitação, bem como, consideram ser menos expressivo que uma coordenadoria.

Quanto às atribuições das pedagogas não docentes, não existe nenhum documento oficial que as estabeleça, no máximo um instrumento elaborado pelo próprio MEC⁸⁶ para compor os editais dos concursos públicos para ingresso nos IF's, cuja descrição sumária se apresenta bastante ampla, inclusive trazendo atribuições do magistério para atuar na educação infantil e ensino fundamental. Existe um outro instrumento elaborado pelas próprias pedagogas, direcionado para orientadores pedagógicos que atuam no *campus* Aracaju, mas que nunca foi legitimado oficialmente pelo Instituto.

Durante as entrevistas, somente uma das pedagogas se remete ao documento elaborado pela categoria, ainda assim, informa que o instrumento não tem validade oficial. Os gestores, também, endossam a fala das pedagogas, ao afirmar que não sabem quais as atribuições oficiais das pedagogas não docentes e indicam não existir nenhum documento regulamentador para a atuação.

O que chama atenção nas considerações sobre o próprio trabalho desenvolvido, é que as pedagogas não docentes estão na Escola, especialmente, para resolver problemas, dar solução para o que não está de acordo com o Regulamento da Organização Didática (ROD). Segundo as profissionais, este documento é como uma “bíblia da pedagogia” no Instituto.

Os discursos, muitas vezes, sinalizam que as coordenadorias, bem como a ASPED, são locais para se prestar queixas e registrar ocorrências. Não que as pedagogas demonstrem estar satisfeitas com essa atuação, mas esse é o papel que parece prevalecer para o cargo.

[...] porque se hoje nossa atuação maior tem sido ainda, muito mais com o aluno, geralmente nosso trabalho a gente acaba, ouvindo, né... muita reclamação da atuação do professor, justamente coisas de relacionamento, descumprimento de... dos direitos dos alunos, né? (ATALAIA)

[...] resolve é... coisas assim situações difíceis no dia a dia, entre a relação aluno e docente [...] é uma questão mais administrativa de administrar mesmo as coisas, as situações, resolver problemas, questão de notas que a gente atua mesmo aqui no Instituto Federal que eu vejo é isso, é a gente sempre apagando fogo (risos) dos problemas que vão surgindo [...] (LUZIA)

⁸⁶ Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/MEC

Essa situação aponta para muitos entraves Institucionais, sobretudo de relacionamentos entre os grupos de docentes e alunos, onde as pedagogas assumem a responsabilidade de mediar essas relações, e, na maioria das vezes, elas próprias afirmam partirem em defesa dos direitos dos alunos.

Na tentativa de melhor compreender o cenário que se apresenta, a partir do conjunto dos dados reunidos, incluindo os depoimentos das pedagogas, é possível levantar algumas possibilidades. Pode ser que os papéis atuais desempenhados pelas pedagogas não docentes sejam uma forma delas afirmarem sua identidade profissional, talvez, por receio de perder, ainda, esses espaços de atuação diante da hegemonia de uma outra classe. As pedagogas podem estar utilizando uma estratégia identitária para não sucumbir na Escola, apresentada pelo sufocamento apresentado no próprio discurso delas. Ou, quem sabe, essa identidade apresentada por elas de “defensoras dos estudantes” não seja uma identidade desviante, apresentada por Dubar (2005) como resultado de uma transgressão e da rotulagem imposta sobre elas.

5.3.3 Distintos olhares: o reconhecer-se pedagoga não docente

Nesta seção discuto sobre os sentidos que as próprias pedagogas atribuem a sua identidade profissional no Instituto Federal de Sergipe, *campus* Aracaju. Aqui, surgem os outros olhares acerca dessa mesma identidade e as percepções delas mesmas sobre esses outros olhares. “A identidade para si e a identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao outro e ao seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser pelo olhar do outro.” (DUBAR, 2005, p.135). Nessa perspectiva, o pensamento *dubariano* trabalha com a indissociabilidade das identidades individuais e sociais, valorizando o processo socializador na construção identitária.

5.3.3.1 O olhar para o “eu”

Eu estou em conflito, eu não tenho essa definição, não tenho, não sei dizer exatamente. Não tenho essa definição muito clara, não tenho [pausa] não tenho[pausa] Até porque é... como é que eu posso dizer [pausa] percebo que, se tudo que eu poderia contribuir, se o nosso trabalho não é aceito, a gente não tem, então nosso papel acaba se resumindo. Hoje meu papel é muito mais de orientadora pedagógica, não de coordenadora, não de supervisora, né nada disso, mas como orientadora pedagógica.” (ATALAIA)

[suspira] um desafio de você se afirmar todo dia...você... mostrar o seu trabalho, é, e se livrar dessa visão negativa que muita gente ainda tem. Que muito pedagogo não faz nada, que tem pedagogo que não se envolve e aí você percebe que quanto mais você se envolve, mas você é solicitada, porque, justamente, porque você mostrou o seu trabalho, você mostrou que pode ser útil e que é útil, né? Então ser pedagogo no *campus* Aracaju é um desafio diário de você se mostrar útil e necessário.” (FAROLÂNDIA)

É um desafio, é um desafio, tanto pelos espaços institucionais que nos são concedidos, né? Ou instituído, porque eu não sou acomodada pra atuar só no que me concedem não, eu sempre avanço, mas é um, é um desafio, é um desafio porque você não sabe até que ponto essas suas investidas vai se refletir em resultado para a instituição. Então eu fico sempre com a sensação que os resultados que a gente alcança, com nossa atuação, que a gente alcança estão aquém do que poderíamos dar [...] Porque se não a gente vai cruzar os braços, se a gente for ficar só preocupado com as políticas institucionais, a gente cruza os braços e se engessa, se aliena nessa instituição. Então a gente tem que tá construindo esse espaço todos os dias, todos os dias, aqui é uma luta mesmo. [risos altos]” (ARUANDA)

Os discursos apresentados nesta seção são muito significativos, expressam sofrimento, tristeza, sensação de inutilidade e enfrentamentos profissionais e Institucionais. Porém, também, apontam para pessoas que não desistiram de ocupar um espaço no local de trabalho e que encontram alternativas para poder desenvolver alguma atividade. Uma das alternativas mais evidentes é a opção pela atuação como orientadora educacional, visto que essas atividades fixam o aluno como foco, que segundo todos os entrevistados, é a categoria da Escola que melhor recebe o trabalho das pedagogas não docentes.

A palavra “desafio” surge em todas as falas das pedagogas em algum momento das entrevistas. Algumas expressam entre suspiros, denotando cansaço, tristeza e decepção, outras de forma mais reivindicatória se expressam por batidas de mão na mesa, risos sarcásticos, mas todas demonstram insatisfação com o quadro pedagógico e de gestão geral do Instituto.

“A crise das identidades é o questionamento da relação de si mesmo com os outros e consigo mesmo.” (DUBAR, 2011, p.183). A provável crise identitária que se revela demonstra como os conflitos permeiam a subjetividade das pedagogas não docentes, indicando que elas rejeitam a maneira como são definidas pelos outros atores ou mesmo demonstram insatisfação pelo fato de não serem reconhecidas como desejam.

Uma das pedagogas, inclusive, admite que vive em conflito, não consegue se definir enquanto profissional. Sua fala é intercalada por longas pausas para pensar sobre o que falar, seu silêncio fala mais que suas palavras, pois se apresenta como um silêncio de inconformidade; um silêncio que denuncia e sufoca ao mesmo tempo, que faz pensar sobre o sentido profissional; um silêncio que procura respostas dentro de si; um silêncio que se auto define como conflito: “Eu estou em conflito, eu não tenho essa definição, não tenho, não sei dizer exatamente.” (ATALAIA)

5.3.3.2 O olhar para o “eu” a partir do outro – professores

[falando dos professores] Então, eu ouvi isso não foi uma vez só... então era um apelido que colocavam nos pedagogos, pedagogentos [soletra] né? Então, um trabalho assim que é discriminado, não aceito, não tem reconhecimento nenhum e que aparentemente é só sofrimento, então eu não tenho como pensar em continuar aqui, ser a última coisa que eu vou fazer na vida [pensa] não tenho... [feição de desânimo]. (ATALAIA)

Os professores, alguns mais jovens eu percebo que eles tem uma abertura maior, uma aceitação maior, é... da nossa participação no processo, mas também, assim, não requisita, só quando enfrenta alguma demanda que ele não dá conta. Eu não vejo, assim por exemplo, é... fiz um planejamento que deu muito certo ou fiz um planejamento que deu errado... sentar com a equipe pra discutir... não, não há essa abertura. Eu acho até que pela cultura de que o pedagogo vai interferir, que existe essa cultura institucional [...] (ARUANDA)

Os professores, é... você percebe assim que eles [pausa maior] tão ali achando que você não tá fazendo nada e aí começa a piadinha tipo, é pedagogo, chama de pegadoído. Ah, o nome do nosso setor que é ASPED, chama as peda, “tinha as peda no meio do caminho.” Por essas brincadeiras você vai vendo a visão deles e isso me incomoda muito. (FAROLÂNDIA)

As percepções do próprio “eu” das pedagogas, a partir do olhar dos docentes, são bastante negativas. Os tons provocadores e, por vezes, ofensivos, criam um clima animoso e

por que não dizer desrespeitoso. Segundo as entrevistadas, as pedagogas são constantemente vítimas de comentários preconceituosos. As “brincadeiras” realizadas, por alguns docentes, parecem afetar o desempenho profissional delas, principalmente porque criam barreiras entre ambos. Nunca se sabe qual a nova brincadeira que poderá surgir. Como reagir a um olhar preconceituoso? Limitar a atuação das pedagogas, essa seria uma defesa do professor?

Uma delas já tem certeza de que vai mudar de profissão. Já Aruanda, entende isso como um problema de cultura Institucional, fazendo com que o professor só procure a pedagoga quando precisa resolver algum problema que não consegue solucionar, mas nunca pede auxílio para as atividades pedagógicas, a exemplo das atividades de planejamento de ensino.

Essa cultura Institucional acerca da atuação das pedagogas envolve a concepção da pedagoga fiscalizadora como pontua a pedagoga:

[quanto aos professores] Alguns valorizam, outros não, eu percebo assim alguns valorizam, alguns acham que nós nos envolvemos muito na vida deles. Podem pensar até que somos até um pouco fiscais deles, mas tem outros que valorizam e que procuram a gente pra resolver muitos problemas, que sentem confiança no trabalho. (LUZIA)

A aparente animosidade entre as duas categorias, parece estar pautada na ideia de que as pedagogas estão na Instituição para fiscalizar, para controlar a categoria docente. Isto surge no discurso de todas as pedagogas, de todos os professores e de dois gestores entrevistados. Nesse aspecto, trago um trecho do discurso do Professor 2, que ilustra mais claramente a situação:

A nossa comunidade é muito difícil. Nós temos um problema de psicologia social, de psicologia corporativa aqui, que é muito complicado! A gente tem muito problema de... animosidades entre grupos, né? Que o relacionamento humano aqui é complicado, em comparações com outras instituições é complicado. Eu acho que essa é a principal dificuldade da pedagogia aqui. O pedagogo se sente muitas vezes acuado por essa rejeição que o professor tem, né, ao trabalho dele com medo de ser.. que esse trabalho do pedagogo seja uma forma de fiscalização, uma forma de controle da sua atividade. Eu acho que essa é a grande dificuldade.

Esse professor tem vinte anos de exercício profissional no IFS, parece se sentir à vontade para fazer seus comentários e críticas, sua expressão durante toda a entrevista é de preocupação com o rumo que as coisas vem tomando na Escola, sobretudo com o ensino. Sua avaliação é sempre negativa e suas palavras soam como descrença em mudanças no atual cenário. Somente no pequeno trecho citado acima, a palavra “complicado” surge três vezes, e quanto à postura

assumida pelas pedagogas não docentes diante dos professores, ele atribui um certo “medo”. Para ele as pedagogas se sentem acuadas e tem “medo” dos professores.

O cenário Institucional entre docentes e pedagogas não docentes no *campus* Aracaju sugere um ambiente hostil de trabalho. Extraio algumas palavras dos discursos dos próprios entrevistados, citadas aqui nesta seção, que nos dizem muito sobre percepções e sentimentos, a partir das relações intersubjetivas, interiorizadas nos atores: incômodo; discriminação; sofrimento; medo; acumamento, rejeição, animosidade. Estas palavras indicam os desafios que as pedagogas têm que enfrentar para exercer suas atividades. Digo pedagogas, porque nenhuma das categorias entrevistada fala desses sentimentos negativos vindos da parte dos docentes.

Diante dessas considerações é possível inferir, as pedagogas não docentes têm suas identidades construídas sobre o “sofrimento íntimo”⁸⁷, que segundo Dubar (2005), é causado pela privação do trabalho. O autor quando trata dessa privação, refere-se a ausência da atividade por conta da crise contemporânea do trabalho e do emprego, contudo, aproprio-me desta análise para refletir sobre a situação dessas profissionais que são privadas do exercício de suas funções, mesmo estando empregadas e “trabalhando”. O resultado dessa perda de identidade com o trabalho é considerado pelo autor como [...] sinônimo de alienação, sofrimento, angústia e morte.” (Id. p. XXV).

Ainda recorrendo a teoria *dubariana*, associo esse “sofrimento” ao que Dubar (2011) atribui ao cenário das crises identitárias, à mudança nas relações sociais do tipo comunitária para a societária, que implica em individualização negativa. Dessa forma, a aparente sensação de inutilidade das pedagogas não docentes pode estar atrelada a uma sensação de impotência, acreditando que a melhora do desempenho dependa, única e exclusivamente, de si. Talvez, por isso, acirrando a competição com os docentes: “é preciso ser melhor do que o outro”. Esse quadro para o autor tem relação direta com o que se chama “mal do século identitário”, a depressão.

A exigência desse novo individualismo performático e desse double bind [duplo vínculo] (“torne-se autônomo”), desse culto do desempenho e da competição (“seja o melhor”), dessa singularidade distintiva (“seja você mesmo”) provoca distúrbios de todo o tipo (depressão, burn out e suicídios) entre aqueles que não encontram outros meios, que não o trabalho, de

⁸⁷Longe de querer psicologizar as análises, trago a consideração de Dubar (2005) sobre a imbricação da socialização biográfica e relacional na constituição do sujeito e de sua identidade, destarte, ressalto que os aspectos emocionais não podem ser desconsiderados dentro do processo de socialização seja ele primário ou secundário. Além do que o sofrimento pontuado é resultado das relações de trabalho, onde o reconhecimento e valorização como colocados por Berger e Luckman (1974) são resultado de relações objetivas e subjetivas, de relações entre os atores e com a instituição.

restabelecer sua autoestima e o reconhecimento do outro, indispensáveis à saúde física [...] a “fatiga de ser você mesmo”, como escreveu Ehrenberg, faz da depressão o novo mal (identitário) do século e faz com que o tema da fratura social entre “incluídos” e “excluídos” substitua aquele da luta de classes. (Ibid, p. 180-181)

De acordo com a teoria *dubariana*, a privação do trabalho, além de trazer feridas identitárias, causa desorganização social. Como de fato vem ocorrendo no Instituto Federal de Sergipe, *campus* Aracaju, as pedagogas não docentes estão limitadas no desempenho de seus papéis profissionais, que também são sociais, além de viverem em constante conflito, especialmente consigo mesmas. O não desempenho de suas atividades profissionais causa uma disfunção em todo o sistema escolar, posto que, nenhum outro profissional desempenha esse papel.

5.3.3.3 O olhar para o “eu” a partir do outro – técnicos administrativos

A percepção do próprio “eu” das pedagogas, através dos técnicos administrativos, é uma visão de empatia, de reciprocidade. Ambos compartilham o mesmo pensamento sobre a primazia da categoria professores em detrimento da categoria de técnicos de nível superior, revelando um pensamento segregador, já que excluem os outros técnicos de nível médio de uma suposta desvalorização profissional.

Os técnicos de nível superior se reconhecem enquanto profissionais da educação e, de certa forma, criam um outro grupo que aparentemente se antagoniza ao grupo dos professores. Mas, ainda assim, atribuem somente às pedagogas, o papel de enfrentamento da categoria normalizada no IFS, os docentes.

Olhe, pelo menos dos que eu trabalho diretamente, é... eles já conhecem um pouco mais do que a gente deveria fazer ou de como seria nosso trabalho, entende também algumas limitações, até porque eles sofrem coisas parecidas. Então na verdade quando eu digo que o pedagogo é desvalorizado, o trabalho é desvalorizado, que somos subutilizados, eles também passam por isso. Então, percebemos que essa desvalorização do profissional [ênfase] de nível superior é algo praticamente aqui generalizado[...] (ATALAIA)

Aqui, parece surgir um outro processo de construção de identidade profissional, a identidade de um grupo maior, que vai além das categorias aqui identificadas, seria o grupo de

técnicos-administrativos de nível superior. Um grupo que parece se fortalecer mutuamente, que tem como opção a busca de reconhecimento e valorização da Instituição. E assim como todo processo comum de busca de identidade, encontra na disputa de poder e de espaços de atuação um motivo para segregar àqueles com os quais não se mantém identificação.

A gente não entra em atrito, a gente sabe que o assistente social tem a sua importância, eles sabem da nossa. O psicólogo tem a sua importância e ele sabe da nossa, também. Eu acredito que, quem mais tem uma visão negativa é o professor.” (FAROLÂNDIA)

É possível relacionar as considerações de Farolândia com a teoria baumaniana e sua afirmação sobre a crise de identidades no favorecimento de um novo processo de articulação entre identidades locais e globais. Longe de se fechar, exclusivamente, em uma identidade de categoria profissional, os grupos dos técnicos de nível superior do IFS, mais especificamente psicólogos, assistentes sociais e pedagogos, parecem ampliar a compreensão, e em uma espécie de hibridização, abrem-se para uma outra identificação. Para além das identidades de pedagogas não docentes, pode-se apontar para uma busca por identidade dos técnicos-administrativos de nível superior?

É possível considerar uma provável procura por outra identificação. Ao invés de identificações isoladas entre seus pares, uma identificação por uma categoria maior, resultado da junção de diferentes categorias profissionais, a dos técnicos-administrativos. Esse acontecimento pode estar indo ao encontro da liquidez da construção das identidades profissionais, sejam das pedagogas não docentes ou de outro grupo profissional.

5.3.3.4 O olhar para o “eu” a partir do outro – gestores

O gestor maior dessa instituição deixa claro com as políticas que ele implementa que o pedagogo aqui não tem função, não faz nada, não tem valor nenhum, agora incoerentemente faz concurso pra pedagogo. Então eu não sei se esse é o discurso da defesa porque a gente tem uma visão mais crítica da organização pedagógica institucional, ou se é defesa; ou se é por descrença mesmo no nosso trabalho. E as políticas são aquelas que desagregam os pedagogos. Eu não vejo uma política de firmar uma equipe pedagógica, de manter uma coesão pedagógica pra que essa equipe tenha um papel efetivo [...] (ARUANDA)

[...] assim com questão aos gestores eu acho que ainda não aproveitaram ao máximo a capacidade dos pedagogos de atuar na instituição, e diante disso eu acho que fica o pedagogo, fica um pouco subutilizado, né? Assim, subutilizado eu digo, assim, no trabalho mesmo, ele podia desenvolver melhor [...] (LUZIA)

Ao longo desses cinco anos e seis meses, tivemos, é... cinco diretores de ensino diferentes. Cinco diretores! Então fica complicado ter uma organização, um planejamento. Cada um tem uma visão diferente do que a gente [pedagogas] tem que fazer, então a gente nunca consegue. Lógico que a gente tem que determinar, ou ser a pessoa que determina. (ATALAIA)

Nesta subcategoria de análise, onde as pedagogas percebem seu “eu” através dos gestores institucionais, elas surgem, novamente, como profissionais subutilizadas; confusas em suas atribuições, de certa forma, dependentes do planejamento de cada gestor que assume o cargo, praticamente um novo gestor a cada ano. Uma das pedagogas, inclusive, desabafa e relata que a descrença para com o grupo de profissionais vem do mais alto cargo da Instituição, manifestada através de seus discursos e de adoção de políticas desagregadoras para o setor pedagógico.

Não apenas uma vez surge esse depoimento sobre a gestão superior da Instituição, pelo menos três das pedagogas entrevistadas deixam esse pensamento transparecer durante as entrevistas. Sendo que, a pedagoga Aruanda afirma que essa política de desagregamento pode ser intencional por parte da gestão, visto que são as pedagogas não docentes que, possivelmente, tecem as maiores críticas ao sistema pedagógico do IFS.

Aproveito o discurso de Aruanda e o relaciono com a teoria *dubariana* sobre a legitimação de saberes a partir da socialização secundária, que indica a construção de autonomias e mundos em tornos de saberes mais fragmentados, que transforma as socializações primárias e por conseguinte provoca uma transformação social. É possível que a tentativa de impedimento ou minimização do papel das pedagogas não docentes seja intencional, de forma a impossibilitar o acontecimento de algumas transformações não desejadas para os aspectos pedagógicos e, por que não dizer, das práticas de gestão como um todo.

Mas o Professor 2 pensa diferente, ele afirma que diante da ineficácia da gestão é possível desenvolver qualquer trabalho, deixando evidenciado em sua fala que às pedagogas não docentes falta iniciativa de trabalho:

[...] eu vejo aqui é que, justamente nesse ambiente caótico, é um ambiente onde você consegue plantar, qualquer iniciativa que você plante aqui ela germina. Porque como não existe uma administração rígida, como a administração não tem um norte rígido, aliás não tem norte nenhum, ela

permite que as iniciativas individuais tenham espaço. Então qualquer indivíduo, ou dois ou três que se juntem: - rapaz vamos fazer tal coisa? Então vai adiante sem ninguém perturbar, entendeu? Então acho que essa seria uma grande facilidade pra que os pedagogos se tivesse alguma iniciativa de fazer algum projeto, de elaborar alguma coisa... Eu não vejo, não teriam, não encontrariam resistência institucional pra isso. Podem encontrar resistência cultural, mas institucional não.

A fala do professor 2 parte do princípio de que existe uma inércia das pedagogas não docentes diante da atual situação. O docente parece solicitar uma reação do grupo profissional que se permitiu desaparecer do cenário Institucional. Sua avaliação sobre a gestão indica que não existe nenhuma intencionalidade por parte da mesma em manter as relações como estão. Ele entende que a falta de planejamento da gestão ou de “norte,” como ele mesmo classifica, é um resultado do acaso.

Finalizando sua colocação, o professor compreende que pode haver uma resistência cultural diante da ação das pedagogas, mas não Institucional. Com esta fala, o Professor 2 parece atribuir vida própria à Instituição, como uma entidade que funciona independente de seus atores. Estaria a cultura organizacional dissociada da instituição e seus atores? O entrevistado faz distinção entre a realidade objetiva e a realidade subjetiva, como se estas não se relacionassem e/ou não interferissem na transformação uma da outra, ou mesmo, fosse resultado de forças externas superiores.

À esta situação Berger e Luckman (1974) atribuem uma reificação das instituições que lhes dá caráter ontológico, mas para os autores isso ocorre, também, com os papéis sociais e profissionais, como se não houvesse outra maneira de agir a não ser aquela que se apresenta. “[...] as reificações outorgam um estado ontológico e total a uma tipificação que é produzida pelo homem, e que, mesmo quando interiorizada, objetifica somente um segmento da personalidade.” (Ibid., p. 125)

É provável que as pedagogas não docentes tenham interiorizado os papéis que lhe foram apresentados, no entanto não se pode avaliar esta situação do ponto de vista determinista da Instituição. Parece sim existir uma reciprocidade entre o desempenho das profissionais em questão e o cenário profissional Institucional, representada pelos seus atores. Onde as pedagogas não docentes têm permitido a prevalência da percepção do outro e construindo sua identidade profissional menos pela reivindicação do que pela imposição identitária.

Todavia, uma outra leitura também é possível. Visto que a instituição é uma atividade humana objetivada e se apresenta sob forma de controle social, exercendo poder coercitivo sobre os indivíduos, é compreensível que haja uma forte resistência dela sobre as alterações de

papéis ou quaisquer outras transformações. Portanto, apesar de haver uma mobilidade dos atores, não é tão fácil resistir à organização e reivindicar sua autonomia. Ainda assim, não se descarta o surgimento de novas identificações.

Em consonância com o pensamento do Professor 2, o Gestor 2 e o Gestor 3, também, entendem que existe pouca autonomia e que falta iniciativa da ASPED e das pedagogas não docentes como um todo. Os discursos dos gestores indicam que o setor, bem como as profissionais de pedagogia, desenvolvem suas ações restritas às demandas dos alunos e dos familiares dos alunos, deixando o trabalho com os docentes em segundo plano. Assim como, deixam a desejar na elaboração de projetos de intervenção ou prevenção. Segundo o gestor 3, as pedagogas precisam ser “provocadas”, porque faz uma leitura de que no serviço público as pessoas são mais acomodadas.

Veja, o que a gente observa hoje é um trabalho pedagógico que acontece por demanda, única e exclusivamente, carecendo da existência de projetos do setor pedagógico para atividade institucional, ou seja, hoje eu sinto que há uma dificuldade de expansão do setor, porque o setor ficou restrito a responder o que lhe é perguntado, e não houve criação de ações que passassem a ser atribuições pertinentes àquele setor. (GESTOR 3)

Atualmente a ASPED tá mais fazendo trabalho voltado apenas com os discentes que é atendimento a discentes, questões de ocorrências e de pendências, mas eu acho que ASPED deveria fazer um trabalho mais forte com os docentes que não existe ainda [...] Na verdade eu acho que não ocorre pelo fato de não ter ninguém provocando o pessoal da ASPED pra fazer. (risos), é a dificuldade do serviço público né? Se ninguém provocar o pessoal pra fazer, talvez ele se acomode e ache que tá tudo bem... (GESTOR 2)

É interessante notar que os próprios gestores entendem as dificuldades existentes em desenvolver alguma atividade pedagógica com os professores, mas em nenhum momento é colocado por eles alguma atuação vinda da parte da gestão para dirimir tais questões, ou mesmo, algum projeto futuro que intervenha na situação a fim de promover mudanças. Afinal, o trabalho pedagógico é o pilar do trabalho de uma escola e ele não depende, única e exclusivamente, de um setor ou de determinada categoria profissional. Em uma das falas, um dos gestores entrevistados alerta que os professores, principalmente os mais antigos, não comparecem às reuniões pedagógicas e até ri quando lembra uma colocação preconceituosa contra as colegas pedagogas:

[...] você faz uma convocação, pra uma reunião onde o assunto é que o setor pedagógico vai fazer um treinamento, você vê que os faltosos são o pessoal

mais antigo. O pessoal nem vem as vezes e esse é que é o problema, entendeu? É aí que eu enxergo as vezes o preconceito, e também muitos as vezes falam - Ah! Pra quê que eu vou? **Aquele pessoal não sabe de nada.** [risos] É isso que acontece. [sobre outras convocações para reuniões com professores] que não seja as vezes da parte pedagógica, as vezes comparecem. [**grifo meu**] (GESTOR 2)

5.3.3.5 O olhar para o “eu” a partir do outro – alunos

[...] Os alunos eles, eles veem a importância, tanto é que procuram né? procuram e sente confiança assim pode não sentir em todos né, que cada um é diferente na atuação né? Assim ir adquirir a confiança mesmo né? Mas que eu percebo nas minhas atuações, nas coordenações que eu já fui, que eu já passei, os alunos valorizam, eles valorizam a atuação do pedagogo e cobram. (LUZIA)

[...] os alunos, é, eles me procuram quando não conseguem resolver um problema com o docente, é como se eu fosse a mediadora do conflito e isso não é bom. O bom seria uma convivência diária, né? Mas eles me procuram nesses momentos aí, principalmente, os mais jovens, os adolescentes, eles veem como uma referência quando o problema fica insolúvel [risos] aí vem um pedagogo com um ponto. (ARUANDA)

Em relação aos alunos, muitos, é, apesar de eu ter uma recepção melhor com eles, ainda tem uma visão distorcida. Trazem de outras instituições o próprio contato que eles tinham com os pedagogos anteriores, então acham que estamos aqui para fiscalizá-los, e sempre reprimir ou dar bronca. Até se admiram quando percebem que a gente não tá aqui pra isso, ou só para isso [risos]. Mas de forma geral, de todas essas categorias aí. São os alunos que, acredito que tenham uma visão melhor da gente, do pedagogo, né? Da pedagogia, da nossa atuação. (ATALAIA)

Todas as pedagogas mencionam o fato de serem procuradas pelos alunos e não o contrário, inclusive, o resultado da pesquisa com os alunos traz esse dado. Os estudantes, em sua grande maioria, procuram o setor pedagógico quando estão enfrentando algum problema. Essa informação pode estar indicando uma ausência de políticas de atuação pedagógica não só da gestão superior, mas também da própria Assessoria Pedagógica (ASPED), que apesar de perceber uma maior receptividade de sua atuação com o segmento dos alunos não define linhas de ações estruturadas e sistemáticas para acompanhá-los em seu desenvolvimento Escolar. No máximo são desenvolvidas ações pontuais, a exemplo da recepção dos estudantes no primeiro ano que ingressam na escola, sem registro de manutenção de um acompanhamento efetivo

destes. Inclusive, durante as entrevistas, apenas duas pedagogas registram esse trabalho de recepção dos alunos calouros.

Ações efetivas e específicas com os estudantes, baseadas no trabalho pedagógico comprometido com a pesquisa, planejamento, orientação e acompanhamento podem impulsionar maior visibilidade dentro da Instituição, favorecendo a valorização, reconhecimento profissional e acúmulo de poder com base no trabalho. Além de sugerir uma promoção do estreitamento de relações entre a comunidade escolar, de maneira preventiva ao invés de corretiva.

Presumo, que uma atuação para além dos aspectos trazidos pelos próprios alunos em forma de queixas e registros de ocorrências, que parece caracterizar a atuação das pedagogas como uma espécie de “delegada” Escolar, inclusive, pode minimizar a percepção que muitos atores Institucionais têm em relação ao seu papel fiscalizador, pontuado durante as entrevistas.

Consonante com a percepção dos alunos, fica evidenciado que as pedagogas não docentes percebem que a atuação do setor pedagógico está mais voltada para questões de aspecto comportamental e de orientação aos estudantes. Os discursos de ambos, pedagogas e alunos, levam a compreensão de que estes aspectos aparentam menor importância na dinâmica Escolar. E, possivelmente, por não conseguir desempenhar ações mais efetivas com a equipe docente, o grupo de pedagogas demonstra certa insatisfação e sensação de pouca importância do trabalho desenvolvido, apesar de entender que tem boa receptividade entre estudantes.

As análises sobre as respostas dos estudantes, todavia, indica que as questões comportamentais estão ligadas também às dificuldades de aprendizagem, que surgem como uma demanda de trabalho para as pedagogas não docentes. Cabendo à estas analisá-las a partir de conhecimentos psicológicos, sociológicos, biológicos, entre outros, da forma mais abrangente e científica possível, investigando e propondo orientações, intervenções e/ou encaminhamentos.

Essas são atribuições inerentes ao pedagogo não docente que atua na realidade escolar, não são menores ou menos importantes do que qualquer outra atividade desenvolvida na escola. Para Libâneo (2010), a pedagogia enquanto ciência tem como objeto o ato educativo cuja característica é a pluralidade, portanto, necessita de várias vias de acesso para o analisar, essas vias são as outras ciências que junto com a pedagogia interveem nos processos educativos, e estes não podem ser reduzidos a disciplinas curriculares ou encerrados em uma sala de aula.

Todas as quatro pedagogas entrevistadas demonstraram insatisfação com a postura dos docentes em relação ao perfil profissional e às ações desenvolvidas por elas. “É... não que a

gente dependa todo dia de parabéns, de...nada...de reconhecimento..., mas que também não seja algo tão menosprezada [risos]. E isso me afeta! [expressão séria] (FAROLÂNIDA)

Com certeza, principalmente a percepção, é... negativamente e, principalmente, a percepção dos professores, né? Já que... é um público que temos mais dificuldades de lidar. É... eles não recebem o nosso trabalho, não recebem nossa interferência, porque se hoje nossa atuação maior tem sido ainda, muito mais com o aluno, geralmente nosso trabalho a gente acaba, ouvindo, né... muita reclamação da atuação do professor [...] (ATALAIA)

O reconhecimento docente quanto ao trabalho desenvolvido pelas pedagogas é importante, sobretudo, para o desenvolvimento de um trabalho articulado entre ambos, contudo, existe um reconhecimento da atuação delas por parte dos estudantes que precisa ser levado em consideração. Como parte da comunidade escolar, os alunos batem à porta em busca de apoio. Esta é uma oportunidade de agir de forma melhor planejada e continuada, sem esperar que haja uma receptividade geral das ações das pedagogas por toda a comunidade local.

O fator “resistência de professores e gestores” parece estar sendo utilizado como reforço para a ausência de linhas de ações pedagógicas e muitas vezes sustentando um posicionamento Institucional vitimizado, perceptível, algumas vezes, nos discursos das pedagogas ao longo das entrevistas.

6 TRADUZINDO O TODO ATRAVÉS DA RELAÇÃO ENTRE AS PARTES

A etimologia do termo “diálogo” resulta da fusão entre as palavras gregas dia (por meio de) e logos (razão), os significados da palavra são variados, mas prefiro considerá-la dentro da semântica da conversação, uma conversação entre várias pessoas. Uma tentativa de permitir às palavras com seus sentidos e significados transitar por entre os atores, de forma que se construa relações entre as partes para se traduzir o todo. O todo aqui visto pela sua incompletude e efemeridade, a tradução que se vê momentânea e líquida. Assim compreendo o ponto de chegada deste trabalho, cujos resultados não se pretendem concordantes, discordantes ou mesmo sintetizadores e/ou capazes de apontar soluções.

Iniciei este trabalho contando um pouco sobre o desafio da escrita de um trabalho acadêmico; sobre a difícil arte do diálogo; sobre a complexidade da temática e do meu envolvimento com o objeto. Caminho por entre razão e emoção; por entre ciência e senso comum todo o tempo. Procurei realizar uma caminhada dialógica por entre as relações estabelecidas, busquei identificar e compreender as realidades apresentadas pela percepção do “outro”, assim como, apontar algumas percepções pessoais. De forma que a pesquisa pudesse ser apresentada como um entrelaçamento compartilhado de saberes, sentidos e significados.

Não sei se preciso falar sobre a riqueza da experiência que me foi permitida. Ouvir cada pessoa; realizar cada leitura; encontrar cada documento; utilizar cada orientação; superar cada obstáculo; escrever cada palavra; foram vivências que não somente agregaram ao trabalho dissertativo, mas à minha vida pessoal, acadêmica e profissional.

Agora chega o momento mais delicado, aquele reservado às principais considerações do pesquisador. Confesso que intentei deixar uma página em branco para que cada leitor chegasse às suas próprias ponderações, outrossim, entendendo os rigores da academia e da ciência, compreendo que este momento não encerra a pesquisa sobre a temática. O espaço continua aberto para outros pesquisadores que continuarão tendo suas páginas em branco para escreverem e reescreverem outras histórias.

Antes de realizar meu desfecho, retomo a inquietação inicial que provocou esta pesquisa: como se (re)constroem as identidades profissionais dos pedagogos não docentes da principal Instituição Federal de formação técnica profissional em nível médio de Sergipe? Uma pergunta ampla que gerou o traçado de alguns objetivos a fim de situá-la dentro do contexto e tempo escolhido para investigação.

Inicialmente discuti a (re)construção das identidades profissionais das pedagogas não docentes no IFS Aracaju na relação com os sistemas simbólicos sobre a formação e a atuação em Pedagogia. Para tanto, situei a identidade em um panorama macrossocial e cultural globalizado de características fluidas e híbridas, fundamentado na política econômica neoliberal capitalista, que surge como contexto para o desenvolvimento de um outro paradigma não mais comunitário, mas societário. Este novo paradigma simboliza a fragilização nas identificações dos indivíduos para com as instituições, gerando crises de vínculo social e crises identitárias.

A modernidade líquida desestabilizou o sujeito moderno e rompeu com a concepção de um modelo de homem pautado na razão e com uma visão de mundo centrada em um modelo absoluto e universal. Dadas essas concepções mais gerais, pontuo a socialização na pós-modernidade como um processo complexo e instável, que encontra na supervalorização do “eu” individual alicerce para construções identitárias precárias. Dessa maneira, as identidades sociais, sobretudo profissionais, desvinculam-se das instituições para, centrada no indivíduo, dar um novo caráter às profissões e ao processo de profissionalização/profissionalidade.

Nesse sentido, as concepções sobre a profissão pedagogo(a) amparam-se sobre as experimentações contínuas do indivíduo, que desde a graduação vivenciam a imprecisão entre a formação para atuar como professor e a formação para atuar como especialista. Esta que, propositalmente, preferi chamar neste trabalho pelo termo “não docentes”, contrapondo à proposta das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia em circunscrever o pedagogo na docência. Sabendo que não se trata, todavia, de defender uma formação em detrimento da outra, mas de conferir à pedagogia e aos pedagogos novas possibilidades de atuação.

Os consensos em torno do curso de pedagogia e da atuação dos pedagogos denotaram uma amplitude confusa na propositura da formação, sem maiores esclarecimentos sobre as verdadeiras possibilidades de atuação, além de encerrá-la na titulação para a docência. Os processos históricos de reformulação do curso se revelaram construídos em torno das disputas de poder entre grupos, dentre os quais se destacou a ANFOPE, que apesar de ter se posicionado em prol da manutenção do curso de pedagogia, não avançou na perspectiva de superar a perda de prestígio e conseqüente desvalorização dos profissionais pedagogos(as).

Esse sistema simbólico construído caracteriza uma profissão que necessita de nova regulação sobre seus saberes, fazeres e atuação, em busca de uma profissionalidade pautada no reconhecimento e valorização e adequada às novas configurações sócio-políticas pós-modernas. Nesse sentido é que sinalizei o despontar de uma nova pedagogia, a que preferi denominar de pedagogia líquida, cuja natureza fugidia indica a necessidade de valorizar seu caráter científico e teórico-prático, como produtora de conhecimento e de práticas específicas.

A pedagogia líquida, analisada sob o vínculo estabelecido entre o universo do trabalho; o processo de socialização e as identidades profissionais, possibilita outras atribuições e outros espaços laborais. A exemplo do exercício das pedagogas não docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe. Um Instituto que agrega em si a formação propedêutica e técnica; o nível médio e superior; a educação presencial e a educação à distância, não pode ser considerado uma escola convencional. Assim como não se pode esperar uma atuação pedagógica equiparada às outras instituições de educação formal ou não-formal, ou mesmo, restrita pela proposta das Diretrizes do Curso.

A realidade pesquisada no IFS fortalece a ideia do surgimento de uma identidade da pedagogia para além da docência, para além das antigas habilitações: supervisão, orientação e administração. Uma formação e atuação dentro de uma realidade específica, a educação profissional, mas que se insere na realidade dinâmica entre a teoria e a prática, destarte não concebe a desarticulação entre organização pedagógica e ensino.

Quando ilustro uma outra pedagogia a partir da atuação das pedagogas não docentes no IFS, não quero dizer que assim esteja acontecendo, todavia, reflete-se no desejo de indicar alguns aspectos sobre novos ambientes e demandas de trabalho no âmbito pedagógico. Compreendo, contudo, que novas constituições identitárias são resultados de resistência, lutas e disputas de poder. Algo a ser inventado pelos seus atores no cotidiano.

A curiosidade diante da construção identitária de pedagogas em exercício não docente, no principal espaço de educação técnica profissional em nível médio de Sergipe, levou-me a buscar identificar as transformações no perfil profissional e nos papéis desempenhados por elas ao longo da história do IFS.

O Instituto investigado se apresenta como o espaço de socialização secundária, onde se (re)constroem as identidades profissionais dos seus atores, por isso se fez importante analisar as transformações pelas quais passou. Como ponto positivo na criação dos IFS, destaco a proposta pedagógica humanístico-técnico-científica, sobretudo, com a implementação da integração do ensino técnico ao ensino médio, superando o distanciamento histórico entre formação propedêutica e formação profissionalizante.

Quanto aos principais aspectos negativos, ressalto em primeiro lugar a reestruturação verticalizada e as respectivas imposições do MEC e da SETEC sobre a comunidade escolar, que deu origem ao atual Instituto. Em segundo lugar, o distanciamento entre o ideal da proposta pedagógica e a prática desse ideal, revelando que ainda está em desenvolvimento uma educação que prioriza as demandas econômicas e produtivas e que se prioriza, igualmente, o conhecimento técnico em detrimento do humanístico.

O resultado deste trabalho indica uma reestruturação associada a constantes mudanças estruturais e intensa rotatividade nas funções de gestão. Assim como, indica fragilidade documental da área pedagógico-didática, e, também, aponta para ausência de documentos sobre as atribuições de cargos, funções e órgãos institucionais. Elementos que somados à forma como foram criados os institutos federais, sugerem uma indefinição de identidade da própria Instituição.

Outros resultados trouxeram indícios de minimização dos espaços pedagógicos; fortalecimento dos órgãos restritos ao ensino e desarticulação entre ambos. O setor pedagógico que se inicia como Direção Pedagógico Didática, ainda na Escola Industrial Federal de Sergipe, transforma-se em Departamento de Pedagogia e Apoio Didático na Escola Técnica Federal de Sergipe, depois passa a ser denominado Coordenadoria Técnico Pedagógica ainda na ETFSE, toma um fôlego de três anos com a Gerência de Integração Pedagógica no período do CEFET, para, então, ser reduzido à Coordenadoria de Integração Pedagógica e, finalmente, ser sufocado e transformado em Assessoria Pedagógica no atual IFS.

Essas reduções nos espaços de trabalho vieram acompanhadas na redução dos papéis das pedagogas não docentes, inclusive, há evidências de restrição da atuação delas em cargos de gestão dentro da Escola. Hoje, a realidade registra um certo acúmulo de funções administrativas/gestão para a categoria docente, sinalizando uma possível perda para o ensino e para o professor, que fica sobrecarregado com o acúmulo de tarefas. A ausência de perspectiva sobre os cargos de gestão para o pedagogo não docente no Instituto faz parte de uma aparente debilidade em sua profissionalização/profissionalidade, além de contribuir para a precarização da carreira docente.

Para melhor compreender a construção identitária das pedagogas não docentes, intencionei identificar esse processo diante da formação acadêmica; trajetória profissional e emprego atual, associado às percepções das próprias pedagogas e de outros atores Institucionais quanto a este processo. Nesse quesito vou preferir realizar algumas considerações dentro das categorias de análise estabelecidas no capítulo anterior.

O *Tornar-se pedagoga não docente* indica que na escolha do curso predomina o processo de exclusão de outras profissões, ou seja, a decisão não parte do que se almeja, mas sim do que não se deseja, além de se vislumbrar especificamente o exercício no magistério. A decisão pela pedagogia se faz consciente do desprestígio social e dos baixos salários. As análises das egressas do curso e hoje profissionais da educação sobre a formação acadêmica, circula em torno da deficiência do conhecimento para atuar na Educação Profissional e da necessidade de formação de pedagogos para atuar em funções de gestão, hoje invisibilizada nas

propostas de graduação de alguns cursos. Esta última consideração leva ao questionamento sobre os objetivos dos cursos ofertados, sobretudo sobre as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.

O *Exercitar-se pedagoga não docente* aponta que a escolha pela profissão atual não surge de uma identificação inicial, mas de uma possibilidade de melhoria salarial. Os ganhos financeiros são uma espécie de “coringa” diante das insatisfações com o exercício no IFS, principalmente, da precarização do magistério em outras instituições. Outro ponto que destaco é a “preferência” das pedagogas pela docência, provavelmente fundamentada pela legitimação dos saberes e competências do magistério no IFS como resultado da normalização docente, o que gera uma expectativa do pedagogo utilitarista, já que sua atuação hoje é considerada essencialmente teórica e/ou confusa.

Ainda quanto ao exercício não docente, percebe-se a ausência de planejamento, fortalecendo a dependência das demandas espontâneas cotidianas. Um papel alicerçado na resolução de problemas, principalmente, dos discentes, que encontram na figura da pedagoga uma profissional a quem pode dirigir suas queixas e registrar as ocorrências, que na maioria das vezes estão relacionadas aos conflitos em sala de aula com os professores. Essa interiorização do papel de mediadora de relações conflituosas surge como uma presumida estratégia identitária das pedagogas não docentes diante do atual panorama político administrativo Institucional.

O *Reconhecer-se pedagoga não docente* menciona a crise de identidades dessas profissionais, onde ficam aparentes: sofrimento, tristeza, sensação de inutilidade, mas, também, resistências profissionais diante da rejeição da definição de suas identidades pelos outros atores. Esse reconhecimento se dá em um ambiente de trabalho hostil, caracterizado pela animosidade entre docentes e pedagogas e por políticas Institucionais que favorecem a desarticulação das diferentes categorias. O que sugere o surgimento de um outro movimento, o de identificação com o grupo dos técnicos-administrativos em busca de reconhecimento e valorização Institucional.

Os resultados da pesquisa também apontam para a dicotomização entre ensino e organização pedagógica. As mudanças históricas na estrutura organizacional sinalizam para um crescimento dos setores ligados ao ensino e diminuição dos setores ditos pedagógicos, contudo, em nenhum momento do estudo ficou claro se existiu um período em que os dois caminharam articulados e interdependentes. As mudanças podem ter acontecido somente em alternância de um polo para o outro, ou seja, do pedagógico para o ensino.

É preciso considerar que, para além das crises identitárias das pedagogas investigadas está o processo educativo escolar. A escola é uma organização que necessita de relação

interdependente entre sala de aula e organização pedagógica. Quando estes acontecem dissociadamente, compromete toda a dinâmica institucional. Não tenho como afirmar o resultado dessa diminuição dos espaços e atuação pedagógica no IFS para a educação local, quem sabe este seja um outro indicativo para uma outra investigação. Posso considerar, todavia, que o desempenho de estudantes e os resultados escolares vão além da atuação docente, perpassam por questões de ordem técnicas, administrativas, gestoras e pedagógicas.

Este estudo sugere, inclusive, a existência de desvalorização da pedagoga-professora em outros espaços escolares e uma desvalorização da pedagoga não docente dentro do espaço do IFS, indicando um processo de desprofissionalização do pedagogo de uma maneira geral. Esse aspecto presume uma necessidade de reavaliação das regulamentações oficiais da formação em questão, visto que não se formam professores-pedagogos e nem pedagogos não docentes de maneira satisfatória.

A autoimagem negativa, constantes descontentamentos e frustrações relacionados às expectativas com o trabalho pode estar gerando uma desesperança em relação a profissão pedagoga não docente no IFS, e, possivelmente, adoecendo as profissionais. Esse aspecto é preocupante, precisa ser considerado e porque não investigado? Visto que as doenças ocupacionais afetam a qualidade de vida dos trabalhadores e de seus familiares.

A complexidade diante da construção identitária profissional não nos permite reduzi-la a uma classe, pedagogas, ou mesmo à categoria aqui em análise, pedagogas não docentes do IFS, ou ainda, simplesmente, à forma como se desenvolve essa ocupação dentro do respectivo espaço. Além destes três aspectos envolvidos estão outros tantos ligados às experiências em outros grupos sociais, significações e ressignificações desses processos socializadores.

Quero dizer com isso que, apesar de fazer uma análise não individualizada dessas construções identitárias, surgem aspectos comuns à todas as pedagogas dentro do processo socializador secundário. O que não significa afirmar que todas as pedagogas não docentes, apesar de passar por vivências semelhantes no mesmo espaço de atuação, possam ser enquadradas em uma única identidade profissional, a de pedagoga não docente do IFS. Pelo contrário, foram perceptíveis as identidades singulares diante desses quadros sociais de identificação, no entanto, para este trabalho, não houve tempo hábil para realizar análises de processos de identidades profissionais individuais, que provavelmente elegeriam outras formas identitárias à guisa de semelhança com a obra *dubariana*. Neste caso, à pergunta “Quem somos eu?” ainda cabem outros processos analíticos.

7 REFERÊNCIAS

AIRES, A. M. P. **O processo de invenção de si: um estudo sobre a construção identitária de pedagogas em formação.** 2009. 182 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, Rio Grande do Norte. 2009.

ALMEIDA, A. L. M. **O pedagogo especialista em educação: Origem e extinção na política educacional brasileira.** 2008. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, Sergipe, 2008.

ANJOS, M.G. P. R. dos. **Identidade profissional dos professores do 1º CEB: Uma identidade em crise.** 2007. Dissertação de Mestrado. Educação. Universidade Portucalense. Porto, Distrito de Porto. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/374/37417105.pdf>. Acesso em 5 jul. 2014.

AQUINO, S. L. **O pedagogo e seus espaços de atuação nas representações sociais de egressos do curso de pedagogia.** 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, Minas Gerais. 2011.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação.** 2ª edição. São Paulo: Moderna, 1996.

ASSIS, A. E. S. Q. **Especialistas, professores e pedagogos: Afinal que profissional é formado na Pedagogia.** 2007. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC- Campinas. Campinas, São Paulo, 2007.

BACHETI, L. S. P; FERNANDES, M. A.S; SILVA, M. I. C. **Reflexões acerca do papel do pedagogo na educação profissional:** Articulando os saberes do docente e do pedagogo. II SENEPT. Seminário Nacional de Educação Profissional. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Posteres/GT08/REFLEXOES.pdf> Acesso em 10 jan. 2014.

BARBOSA, A. C. C. **Os Institutos Federais: Reflexões sobre a ifetização a partir do processo de elaboração do regimento geral do IFS.** 2012. 113f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, Sergipe. 2012.

BARREIRA, K. V. V. **Prática em extinção ou em processo de renovação? Um estudo sobre a supervisão educacional.** 2006. 360 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais. 2006.

BAUMAN, Z. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **Globalização**: As consequências humanas. Trad. Marcus Pencil. Rio de Janeiro: Zahar, 1999a.

_____. **Modernidade e Ambivalência**. Trad. Marcus Pencil. Rio de Janeiro: Zahar, 1999b.

BERGER, P. L; LUCKMAN, T. **A construção social da realidade**: Tratado de sociologia do conhecimento. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis-RJ: Vozes, 1974.

BODGAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994 (Coleção Ciências da Educação).

BRASIL. **Decreto 2.208/1997**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm> Acesso em: 24 out. 2013.

BRASIL. **Decreto 2.406/1997**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2406.htm>. Acesso em: 24 out. 2013.

BRASIL. **Decreto 5.154/2004**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em: 24 out. 2013.

BRASIL. **Histórico da Educação Profissional**. MEC. Disponível em:
<http://www.oei.es/pdf2/historico_educacao_profissional.pdf> Acesso em 14 abr. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>, acessado em: 9 out. 2012.

BRASIL. **Lei 11.195/2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm> Acesso em: 24 out. 2013.

BRASIL. **Lei 11.892/2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm> Acesso em: 24 out. 2013.

BRASIL, MEC. Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/MEC.

BRASIL, **Parecer CNE/CEB Nº 16/99** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf> Acesso em 14 jan. 2014.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 16/99**
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf> Acesso em: 24 out. 2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 5/2005**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12991:diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 24 out. 2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 03/2006**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12991:diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 24 out. 2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 03/2007**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12991:diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 24 out. 2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 9/2009**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12991:diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 24 out. 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12991:diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 24 out. 2013.

BRASIL, SETEC. **Documento base da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Brasília 2007. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_documento_base.pdf> Acesso em 14 jan. 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº4/1999**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf>. Acesso em: 24 out. 2013.

BRASIL. **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica. Concepção e Diretrizes**. 2010, p.3-43. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em 9 jun 2012.

BRASIL, TCU. Relatório de Auditoriasobre a SETEC/MEC. Disponível em:
<<http://brt.ifsp.edu.br/site/images/Arquivos/noticias/2013/plano-para-tratamento-evasao-rede-federal-educacao-profissional.pdf>> Acesso em: 22 fev. 2015.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogo: Delineando identidades**. In: Revista UFG, jul. 2011. Ano XIII, n. 10, p.20-22. Disponível em:
<http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/Revista%20UFG%20Julho%20-%202011/arquivos_pdf/iria_brzezinski.pdf> Acesso em 9 jan. 2014.

CAMPÊLO, M. C. M. **Representações e práticas profissionais de pedagogas formadas em serviço pela UFPB**. 2008. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Paraíba. 2008.

CAMPOS, H. C. N. **A identidade profissional do pedagogo no curso de pedagogia da UFPA e nas diretrizes curriculares nacionais: Aproximações e distanciamentos**. 2009. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará. Belém, Pará. 2009.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: Leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

CARREIRÃO, Y, S. **A eleição presidencial brasileira de 2006: uma análise preliminar**. Revista Política e Sociedade. Nº10, abr./2007. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/1686/1430>> Acesso em 01 set. 2014.

CASTILHO, X. L. **La pedagogía líquida. Fuentes contextuales y doctrinales**. 2010, 416 f. Tesis Doctoral (Programa Educació e democracia). Universitat de Barcelona. Barcelona, Espanha. 2010.

CASTRO, M. D. R.; BARBOSA, S. C. **A construção de uma nova institucionalidade para a rede Federal de educação profissional e tecnológica em tempos da Acumulação flexível**. Disponível em:
<<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/MadAnaDesireeRibeirodeCastro-ComunicacaoOral-int.pdf>> Acesso em 14 abr. 2014.

CAZALES, Z.N. **Proceso de construcción identitaria del pedagogo universitario en México**. Cad. Pesqui., vol.38, n.134, São Paulo Mai./Ago. 2008. Disponível em :
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742008000200012&script=sci_arttext> Acesso em 16 jul. 2014.

CHAVES, N. P. S. **Ser Pedagogo no cotidiano do ensino superior na educação profissional e tecnológica**. 2009. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Uberaba. Uberaba, Minas Gerais. 2009.

CONIF. **Rede Federal completa 105 anos com selo comemorativo**. Disponível em: <http://www.conif.org.br/ultimas-noticias/684-rede-federal-completa-105-anos-com-selo-comemorativo.html>. Acesso em 4 jun. 2014.

CORRÊA, S. S. **O assistente técnico-pedagógico: Atribuições legais e prática profissional**. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, Santa Catarina. 2013.

COSTA, A. M. **Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: os vieses da política de expansão**. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6144_3162.pdf.> Acesso em 17 abr. 2014.

COULON, A. **Etnometodologia**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995a.

_____. **Etnometodologia e educação**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995b.

CRUZ, G. B. **70 anos do curso de pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais**. Educ. Soc. vol.30 n.109 Campinas set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000400013&lng=pt&nrm=iso.> Acesso em 9 jan 2014.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Trad: Andrea Stahel M da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Entre crise global e crises ordinárias: a crise das identidades**. *PLURAL*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.18.1, p.175-184, 2011. Trad. Roberta Console Akaoui e Mariana Toledo Ferreira. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/plural/article/view/74528/78137>.> Acesso em 9 jan. 2014.

_____. **Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológico**. In: Educ. Soc. vol. 19, n. 62, Campinas Abr. 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000100002>>. Acesso em 8 jun. 2014.

ESCOLA TÉCNICA EM FOCO. ETFSE: Das raízes ao momento atual. Ano 1, n. 1. ed. Comemorativa. Aracaju, SE: 1989.

FAGNANI, E. **A política social do governo Lula (2003-2010):** Perspectiva histórica. Texto para discussão. IE/UNICAMP. Campinas, n.192. jun./2011. Disponível em: <www.eco.unicamp.br/docprod/downarq.php?id=3105&tp=a> Acesso em: 1 set. 2014.

FARTES, V. L. B. **Reforma da educação profissional e crise das identidades pedagógicas e institucionais.** Cad. Pesqui., vol.38, n.135, São Paulo: Set./Dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000300006>. Acesso em 17 abr. 2014.

FERRETTI, C. J. **Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da educação profissional técnica de nível médio no IFSP.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 789-806, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 17 abr. 2014.

FIGUEIREDO, G. **Traçados nômades da Pedagogia:** do ofício do pedagogo e das imagens identitárias da profissão na contemporaneidade. 1ª edição. Curitiba: Appris, 2013.

FIORIN, B. P. A. Trabalho e pedagogia: **Considerações a partir dos discursos de pedagogos nas escolas.** 2012, 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, Rio Grande do Sul. 2012.

FONSECA, M. R. **Entre especialistas e docentes:** currículo de formação pedagogo na UFRJ. 2008, 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/dissertacao_maria_veronica_rodrigues_da_fonseca.pdf. Acesso em 19 jan. 2015.

FRANCO, M. A. S; LIBÂNEO, J. C; PIMENTA, S. G. **Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia.** Cad. Pesquisa v.37 n.130 São Paulo jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100005&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 9 jan. 2014.

FRANCO, M. A.S. **Para um currículo de formação de pedagogos.** In: PIMENTA, S.(org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.* 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, H. C. L. **A nova política de formação de professores:** A prioridade postergada. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 9 jan. 2014.

FREITAS, M. D.; MACHADO, M. C. R. M.; PASSOS, G. P. R. **Análise da nova institucionalidade: o caso do Instituto Federal de Sergipe - IFS** sob a ótica dos seus servidores. IV Encontro de Administração política para o desenvolvimento do Brasil. Vitória da Conquista – Bahia – 05 a 07 de junho de 2013. Disponível em: <<http://www.uesb.br/eventos/encontroadministracaopolitica/artigos/EAP012.pdf>> Acesso em 14 abr. 2014.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. **A política de Educação Profissional no governo Lula: Um percurso histórico controvertido.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>>. Acesso em 24 jul. 2013.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita.** In: Ensino Médio Integrado à Educação Integral. Boletim 7, mai./jun. 2006 – MEC secretaria de educação a distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf> Acesso em 3 abr. 2014.

GALLO, Silvio. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença.** 2012. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/ebooks/GalloEuOutroOutros.pdf>. Acesso em 2 out. 2014.

GATTI, B. **A construção da pesquisa no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GAUTIER, C. [et. Al.] **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisa sobre o saber docente.** Trad. Francisco Pereira. 3ª edição. Ijuí: Ed. Ijuí, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 2ª edição. São Paulo: Atlas, 1989.

GONÇALVES, C. M. **Análise sociológica das profissões: Principais eixos de desenvolvimento.** Porto: Universidade do Porto, [2007]. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5512.pdf>> Acesso em 9 jan. 2014.

GONÇALVES, L. S. **O curso de pedagogia e o processo de construção da identidade do pedagogo.** 2010. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC- Campinas. Campinas, São Paulo, 2010.

GULLAR, Ferreira. “**Traduzir-se**”. In: Os melhores poemas de Ferreira Gullar. 2ª edição. São Paulo: Global, 1985.

HAECHELT, A. V. **Sociologia da Educação**- a escola posta à prova. Trad. Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artemed, 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Lauro. 11ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa da identidade? In: **Identidade e Diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 10ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HOBOLD, M; ANDRÉ, M. **A constituição das formas identitárias dos Professores/chefes de departamento dos cursos de licenciatura**. Disponível em :
<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=127418>. Acesso em 9 jan. 2014.

HORTA, P. R.T. Identidades em jogo: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do ensino fundamental I na constante construção de seus papéis. 2007. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação). USP. São Paulo, SP, 2007.

HOUSSAYE, J. (et al). **Manifesto a favor dos pedagogos**. Trad. Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IFS. Relatório de Gestão do exercício 2013. Disponível em:
http://www.ifs.edu.br/images/1Documentos/2014/5-Maio/RELAT%C3%93RIO_2013_FINAL_VERS%C3%83O_2_-_12_DE_MAIO_DE_2014.pdf- >Acesso em 22 fev. 2015.

IPEA. **A evolução da taxa de desemprego estrutural no Brasil**: Uma Análise entre Regiões e Características dos Trabalhadores. 2000. Disponível em:
<<http://www.anpec.org.br/encontro2003/artigos/F05.pdf>> Acesso em 11 out. 2014.

KUENZER, A. **O Ensino Médio agora é para a vida**: Entre o pretendido, o dito e o feito. Educ. Soc., vol.21, n.70, Campinas Abr. 2000. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>> Acesso em 3 abr. 2014.

KUENZER, A. Z.; GRABOWSKI, G. **A gestão democrática da Educação Profissional**: desafios para sua construção. In: Ensino Médio Integrado à Educação Integral. Boletim 7, mai./jun. 2006 – MEC secretaria de educação a distância. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf> Acesso em 3 abr. 2014.

KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. F. **Curso de Pedagogia ou Normal Superior?** RBPAE. v. 23, n. 2, p. 253-275, mai-ago. 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Diretrizes curriculares da pedagogia:** imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. Educ. Soc. v.27, n.96. Campinas, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300011&lng=pt&nrm=isoDiretrizes>. Acesso em 9 jan. 2014.

_____. **Pedagogia e pedagogos:** inquietações e buscas. Educar, n. 17, Curitiba: UFPR, 2011.p. 153-176. Disponível em: http://www.educarevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf. Acesso em: 19 jan. 2015,

_____. **Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia?** In: PIMENTA, S.(org.). Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A pedagogia em questão:** Entrevista com José Carlos Libâneo. Olhar de professor, ponta Grossa-PR, p. 11-33, 2007. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em 04 fev. 2015

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. **Formação de profissionais da educação:** Visão crítica e perspectiva de mudança. Educ. Soc. vol.20, n.68, Campinas Dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2014.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** Abordagens qualitativas. 2ª edição. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MACIEL, M. J. C. **A pedagogia do trabalho e o trabalho da pedagogia na escola de educação profissional.** 2010. 300 f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, Ceará, 2010.

MAZZOTTI, T. B. **Pedagogia:** Elementos para sua determinação e outros escritos. Cuiabá: UFMT, 1992.

MINAYO, M. C. S. (et al). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 21ª edição. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

MORANDI, F. **Modelos e métodos em Pedagogia**. Trad. Maria Leonor Loureiro. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

NASCIMENTO, A. P. L. **Uma análise das ações de assistência estudantil no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe**. 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, Sergipe. 2014.

OLIVEIRA, A. C. M. **A trajetória histórica da formação em economia doméstica na Escola Agrotécnica de São Cristóvão (1952-1967)**. 2013. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, Sergipe. 2013.

OLIVEIRA, K. M. **A construção cultural da identidade do/a pedagogo/a pelo currículo**. 2011. 153 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade). Universidade Federal do Maranhão. São Luís, Maranhão, 2011.

OLIVEIRA, M. A. S. M. **Programa Mulheres Mil no Instituto Federal de Sergipe: Interfaces com a educação e o trabalho**. 2013. 158 f. . Dissertação (Mestrado em Serviço Social) Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, Sergipe. 2013.

OLIVEIRA, N. A. A faculdade de educação da Universidade Federal de Sergipe (1967-1971): Origens e contribuições. 2011. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, Sergipe. 2011.

OLIVEIRA, R. **A reforma do ensino técnico federal no Brasil**. Revista Contexto e Educação- Editora Unijuí- Ano 18, n.70- jul./dez., 2003, p.93-116.

OTRANTO, C. R. **Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia ifets**.

Publicado pela Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ), Ano I, nº1, jan-jun 2010, p. 89-110.

Disponível em: <<http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho19.htm>> Acesso em 3 abr. 2014.

PACHECO, E. (org.) **Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Fundação Santinalla. Editora Moderna. Brasília, 2011. São Paulo, 2011.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESSOA, F. **Poesias de Álvaro de Campos**. Lisboa: Ática, 1944. Disponível em: <<http://arquivopessoa.net/typographia/textos/arquivopessoa-2567.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2014.

PICANÇO, C. S. **Desafios da educação profissional e tecnológica: A experiência do curso superior de Tecnologia em Gestão de Turismo do IFS**. 2011. 269 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, Sergipe. 2011.

PIMENTA, S. (org.) **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIO, A. **Técnicos em Assuntos Educacionais do Colégio Pedro II: História, identidade e limites de atuação**. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2012.

REVISTA CEFET-SE. Ano 01, n. 01. Aracaju, SE: set., 2003.

SAMUELS, D. **A Economia Política da Reforma Macroeconômica no Brasil, 1995-2002**. vol.46, no.4, Rio de Janeiro: 2003. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582003000400006&script=sci_arttext>
Acesso em 1 set. 2014.

SANTANA, B. L. S. **Representações sociais de acadêmicos em pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá sobre mudanças na educação**. 2009. 355 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá, Mato Grosso, 2009.

SANTOS NETO, A. C. **Da Escola de Aprendizizes ao Instituto Federal de Sergipe: 1909 – 2009. In:** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 2, n. 2, (nov. 2009). Brasília: MEC, SETEC, 2009.

SANTOS, C. A. **Construção Social do Conceito de Identidade Profissional**. Interações número 8. pp. 123-144. Disponível em:
<[file:///C:/Users/claudia%20Medlima/Downloads/145-466-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/claudia%20Medlima/Downloads/145-466-1-PB%20(2).pdf)> Acesso em 10 jan. 2014.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Cia das letras, 1996.

SARTRE, J. P. **O ser e o nada: Ensaio de ontologia fenomenológica**. 15 ed. Trad. Paulo Perdiggão. Petrópolis, RJ :Vozes, 2007.

SCHEIBE, L; AGUIAR, M. A. **Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão**. Revista Educação & Sociedade. Ano XX, vol. 20, n.68, Dez.1999. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300013>> Acesso em 9 jan. 2014.

SCHEIBE, L. **Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente**. Ano 14, n. 17, jul. 2011, p. 79-109. Disponível em:

<<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/104>>. Acesso em 4 jul. 2014.

SCHEIBE, L. **Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa.** Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 9 jan. 2014.

SEVERO, J. R. L. L. **A significação da pedagogia: discurso curricular, representações sociais e perspectiva de ensino na formação inicial de pedagogos.** 2012. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Paraíba: 2012.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil: História e Identidade.** 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, G. M. F. **Das imagens identitárias da pedagogia ao ofício de pedagogo: traçados nômades.** 2009. 252 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 10 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

SILVEIRA, L. S. S. **Integração gestão e docência dos processos: Identidade do curso de pedagogia da FAE/ CBH/ UEMG.** 2005. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Goiás. Goiânia, Goiás, 2005.

SOUZA, M. C. C. **Identidades em jogo: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do ensino fundamental I na constante construção dos seus papéis.** 2007. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, São Paulo, 2007.

SOUZA, S. S. O. **Construção identitária do pedagogo em formação: elementos simbólicos constelados na incerteza da escolha profissional.** 2009. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Jequié, Bahia, 2009.

SOUZA, V. C. **Qualidade dos cursos de Pedagogia: Discurso e prática da base docente.** 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2600_texto_valdinei_costa_souza.pdf>. Acesso em 2 jul. 2014.

SZWAKO, José. **Identidades liquidadas**. Rev. Sociol. Polit., n.27, Curitiba: Nov. 2006 <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782006000200017&script=sci_arttext>. Acesso em 4 jul. 2014.

TANURI, L. M. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação. n. 14, Mai-Ago, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05> Acesso em 10 jan. 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2011.

TAVARES, M. G. **Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no brasil**. IX ANPED/ SUL. Seminário de pesquisa em educação da região sul. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>>. Acesso em 14 abr. 2014.

TEIXEIRA, L. S. **Identidade docente dos professores-alunos egressos do programa Rede UNEB 2000: Uma “teia” de múltiplos “fios”**. 2013. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, Sergipe. 2013.

TÍLIO, R. **Reflexões acerca do conceito de identidade**. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. Volume VIII Número XXIX Abr-Jun 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/596/539>>. Acesso em 10 jan. 2014.

TORRES, C. M. R. et al. **As Políticas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, junho: 2005. Disponível em: <<http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/T2SF/CeliaOtranto/PEPT.pdf>>. Acesso em 21 set. 2014.

TREVISAN, N.V; LAMEIRA, J.C.M.L. **Formação do educador para pedagogia nas empresas**. Revista centro de educação, Ed. 2003, n.21. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/5033>>. Acesso em 16 jul. 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

UEMS. **Pesquisa mostra que apenas 2% dos jovens querem ser professores**. Disponível em: <<http://www.uems.br/portal/noticia.php?idnot=6190>>. Acesso em 4 jul. 2014.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: Uma introdução teórica e conceitual. In: *Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 10ª edição. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

Filmografia

Ensaio sobre a cegueira. Direção de Fernando Meirelles. Produção: O2 Filmes, Rhombus Media, Bee Vine Pictures. Distribuição: Fox Filmes do Brasil. Duração: 118 min. E.U.A.: Twentieth Century Fox, 2008.

Hannah Arendt. Direção de Margareth Von Trotta. Produção de Bettina Brokemper e Johannes Rexin. Distribuição: Esfera Filmes. MP4/NTSC, 1h 49min. Alemanha, França, Luxemburgo - Estúdio Amour Fou, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Questionário aplicado aos dezesseis estudantes do ensino médio técnico profissional, ofertado sob forma integrado, do IFS, *campus* Aracaju.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- NPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Mestranda: Claudia de Medeiros Lima

Estou realizando uma pesquisa sobre o trabalho pedagógico realizado aqui no IFS- campus Aracaju. Sua participação é muito importante, espero contar com sua colaboração respondendo a este questionário. Sinta-se livre para responder o que você pensa. Perceba que não é preciso colocar seu nome, isso garante o sigilo de suas respostas.

QUESTIONÁRIO/ ALUNOS

BLOCO I- PERFIL GERAL

Marque penas UMA das alternativas:

1.1. Idade

- Entre 14 e 15 anos
- Entre 16 e 17 anos
- Entre 18 e 19 anos
- 20 anos ou mais

1.2. Sexo:

- Masculino
- Feminino

1.3. Estado Civil:

Solteiro(a)

Casado(a)

Divorciado(a)

1.4. Escolaridade de seus pais ou responsáveis (Você vai perceber que existem duas colunas, uma para marcar a escolaridade da mãe (ou responsável) e a outra para marcar a escolaridade do pai (ou responsável)).

	Pai (ou responsável)	mãe (ou responsável)
Analfabeto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fundamental incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fundamental completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino médio incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino médio completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Superior incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Superior completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pós-graduado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

BLOCO 2. PERFIL ACADÊMICO

Marque penas UMA das alternativas

2.1. Seu curso:

Alimentos

Edificações

Eletrônica

Eletrotécnica

Informática

Química

2.2. Ano que está cursando:

- 1º ano
- 2º ano
- 3º ano
- 4º ano

2.3. Quantas vezes fez seleção para entrar no IFS?

- Uma
- Duas
- Três
- Quatro ou mais

2.4. A escola em que você estudou antes de ingressar no IFS, era:

- Pública
- Particular

2.5. Você já foi reprovado de ano aqui no IFS?

- Sim
- Não

2.6. Se já foi reprovado, responda quantas vezes:

- Uma vez
- Duas vezes
- Três vezes
- Quatro ou mais

BLOCO 3- ESTUDAR NO IFS**1. Você encontra dificuldades como estudante do IFS?**

- Sim
- Não

Se a resposta foi sim, você poderia apontar qual a sua maior dificuldade aqui na escola? _____

2. Como você classificaria a importância desses profissionais pra sua vida como estudante do IFS? (você vai colocar o número 1 para o mais importante, 2 para o segundo mais importante e assim sucessivamente).

Professor (a)	<input type="checkbox"/>
Psicóloga	<input type="checkbox"/>
Assistente Social	<input type="checkbox"/>
Pedagogo (a)	<input type="checkbox"/>
Diretor	<input type="checkbox"/>
Outros	<input type="checkbox"/> Qual seria? _____

3. Você sabe que tem um setor pedagógico na escola?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

4. Em sua opinião o que faz o setor pedagógico:

5. Em sua opinião, qual o profissional ou profissionais que trabalha(m) no setor pedagógico?

6. Em sua opinião, qual o trabalho que o(a) pedagogo(a) realiza no IFS campus Aracaju?

7. Você já teve contato direto com algum(a) pedagogo(a)?

Sim Não

8. Se você já teve contato direto com um pedagogo(a), qual foi o motivo?

Questões referentes ao ensino e aprendizagem

Questões referentes a comportamento

Questões referentes a relacionamentos

Questões referentes a família

Outra questão. Qual? _____

9. Se você já teve contato direto com um(a) pedagogo(a), como foi que ocorreu:

Sua família procurou

Você foi procurado pelo pedagogo(a)

Você procurou por iniciativa própria

Você foi encaminhado por um(a) professor(a)

Você foi encaminhado por um(a) funcionário(a)

Outra alternativa

qual? _____

Obrigada pela colaboração!

APÊNDICE B- Questionário aplicado a todos os atores entrevistados (pedagogas, professores, técnicos-administrativos e gestores) do IFS, *campus* Aracaju, exceto alunos.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- NPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Mestranda: Claudia de Medeiros Lima

QUESTIONÁRIO

(Para todos os entrevistados, exceto alunos)

Questionário que servirá como instrumento de coleta de dados para a pesquisa de mestrado do Núcleo de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, que tem como objeto de pesquisa a identidade de pedagogas não docentes do Instituto Federal de Sergipe.

1. INFORMAÇÕES PESSOAIS

Idade:	Sexo:	Estado Civil:
--------	-------	---------------

2. PERFIL ACADÊMICO

Graduação sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/>	Qual o curso? Onde cursou?	Completo? <input type="checkbox"/> Incompleto? <input type="checkbox"/>	Ano de conclusão:
Especialização sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/>	Qual o curso? Onde cursou?	Completo? <input type="checkbox"/> Incompleto? <input type="checkbox"/>	Ano de conclusão:
Mestrado sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/>	Qual a área? Onde cursou?	Completo? <input type="checkbox"/> Incompleto? <input type="checkbox"/>	Ano de conclusão:

Doutorado sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/>	Qual a área? Onde cursou?	Completo? <input type="checkbox"/> Incompleto? <input type="checkbox"/>	Ano de conclusão:
---	--	--	--------------------------

3. PERFIL PROFISSIONAL

Tempo de serviço no IFS Aracaju: <hr/> Já trabalhou em outro campus do IFS? Qual? <hr/>	Forma de ingresso no IFS Concurso público: sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> Outras: _____
Qual o cargo/função atual? <hr/> Quanto tempo no cargo/função atual? <hr/> Quais os cargos/funções ocupou, antes do atual, no IFS/ARACAJU? <hr/> <hr/> <hr/> Exerce alguma função gratificada? Qual? <hr/>	Tempo na área de Educação: <hr/> O IFS é a sua primeira experiência profissional? <hr/> <hr/> Alguma experiência profissional antes do IFS? Qual a mais recente? <hr/> <hr/> <hr/>

Obrigada pela colaboração!

APÊNDICE C- Roteiro utilizado na entrevista semiestruturada com os cinco professores e os três gestores do IFS, *campus* Aracaju.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- NPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Mestranda: Claudia de Medeiros Lima

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Este roteiro de entrevista que servirá como instrumento de coleta de dados para a pesquisa de mestrado do Núcleo de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, que tem como objeto de pesquisa a identidade de pedagogas não docentes do Instituto Federal de Sergipe.

GESTORES/ PROFESSORES E TÉCNICOS

- 1- A ASPED, antiga COINP, é o setor responsável pela coordenação pedagógica do campus, para você qual o papel desse setor no IFS?
- 2- Você pode falar um pouco sobre como é desenvolvido o trabalho pedagógico institucional?
- 3- Você considera que o instituto como um todo compreende o papel do pedagogo? E qual seria, em sua opinião, o papel dos pedagogos frente aos professores, alunos, técnicos administrativos e gestores institucionais?
- 4- Qual a sua expectativa em relação ao trabalho desenvolvido pelos pedagogos? Você poderia apontar alguns reflexos do trabalho do pedagogo na dinâmica institucional?
- 5- Você desenvolve ou já desenvolveu algum tipo de ação junto com os profissionais de pedagogia? Quais? Em sua opinião quais as maiores facilidades e dificuldades no desempenho dos pedagogos?
- 6- Para você, qual o papel do pedagogo no Instituto Federal de Sergipe? Você conseguiria dizer quais as principais atribuições desse profissional?
- 7- Em poucas palavras, como você descreveria um pedagogo (perfil profissional)?

APÊNDICE D- Roteiro utilizado na entrevista semiestruturada com as quatro pedagogas que ocupam o cargo de pedagogo/área e atuam no ensino médio técnico profissional ofertado na forma integrado do IFS, *campus* Aracaju.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- NPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Roteiro de entrevista que servirá como instrumento de coleta de dados para a pesquisa de mestrado do Núcleo de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, que tem como objeto de pesquisa a identidade de pedagogas não docentes do Instituto Federal de Sergipe.

FORMAÇÃO

- 1- Podemos começar nossa conversa falando um pouco sobre sua formação? Você se lembra o porquê da opção pelo curso de pedagogia? Como foi o processo de escolha, alguém ou alguma coisa te influenciou na decisão pelo curso?
- 2- Como você enxerga as mudanças ocorridas no curso de pedagogia ao longo dos anos e na carreira aqui dentro do instituto? Acha que ambos têm alguma relação, qual?
- 3- Em sua opinião, como deve ser o processo formativo de um(a) pedagogo(a) para atuar no IFS?

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

- 4- Você pode me contar sobre sua trajetória profissional? Como foi o início da carreira em educação e demais experiências?
- 5- O que você pensa sobre o exercício profissional do pedagogo docente e do pedagogo não docente? Pode falar sobre sua opção pela carreira não docente?
- 6- Você acha que existem diferenças no exercício dos papéis sociais e profissionais? Como você se descreveria nesses papéis?

TRABALHO NO IFS

- 7- Como foi começar a trabalhar no IFS? Fale-me sobre o processo de fazer um concurso e se tornar pedagoga do IFS?
- 8- Como você fez para conhecer e aprender o trabalho a ser realizado? Fale-me um pouco sobre suas atividades profissionais na instituição.
- 9- O que é ser pedagoga? E qual o significado de ser pedagoga no instituto federal de Sergipe?
- 10- O que você planeja para seu futuro? Esses planos têm alguma coisa a ver com sua experiência no IFS?

APÊNDICE E- Formulário solicitando autorização à Direção de Ensino do IFS *campus* Aracaju para aplicar com os alunos do ensino médio técnico profissional ofertado na forma integrado.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- NPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO

Eu....., abaixo assinado, responsável pela(o)....., autorizo a realização do estudo “A identidade das pedagogas não docentes do Instituto Federal de Sergipe”, a ser conduzido pela pesquisadora Claudia de Medeiros Lima. Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Aracaju,..... dede 20.....

Assinatura e carimbo do responsável institucional

APÊNDICE F- Formulário do termo de consentimento livre e esclarecido aplicado a todos os participantes entrevistados (pedagogas, professores, técnicos-administrativos e gestores) do IFS *campus* Aracaju.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- NPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa “*A identidade das pedagogas não docentes do Instituto Federal de Sergipe*”, realizada por Cláudia de Medeiros Lima, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Freitas Teixeira, da mesma instituição, tem por objetivo investigar a identidade das pedagogas em exercício no cargo técnico-administrativo do IFS.

Para a coleta de dados serão utilizadas análise documental, entrevistas semi-estruturadas, aplicação de questionários e grupos focais, que poderão ser gravadas, se houver consentimento dos participantes e da instituição. É garantido aos participantes total sigilo quanto ao seu nome e eventuais informações confidenciais. Os dados coletados serão analisados e divulgados por meio de relatórios e de trabalhos e artigos científicos.

Diante disso, eu, _____, RG _____, aceito participar da pesquisa “*A identidade das pedagogas não docentes do Instituto Federal de Sergipe*”. A minha aceitação é totalmente livre de qualquer tipo de constrangimento e se dá nas seguintes condições:

1. Pelo presente termo me disponho a participar da entrevista narrativa aplicada pela pesquisadora com vistas a subsidiar o trabalho por ela realizado;
2. Autorizo o uso desses dados para análise e elaboração do estudo de mestrado da pesquisadora;
3. Autorizo a divulgação dessa análise, em periódicos especializados, livros e em congressos científicos, desde que seja mantido o meu anonimato;

4. Possuo, a qualquer tempo, o direito ao acesso de informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para prestar os esclarecimentos que se fizerem necessários;
5. Possuo o direito de retirar-me da pesquisa no momento em que desejar;
6. Possuo a salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade dos dados informados;
7. Declaro haver lido o presente termo e entendido as informações fornecidas pela pesquisadora e sinto-me esclarecido para participar da pesquisa;
8. Tenho conhecimento de que em caso de quaisquer dúvidas sobre a pesquisa poderei entrar em contato pessoal com a pesquisadora ou, ainda, utilizar o seu email: freitas.amanda@gmail.com;
9. Declaro, outrossim, que tenho conhecimento de que, no caso de surgirem problemas, em qualquer época, eu poderei contatar o COEP -Comitê de Ética em Pesquisa, localizado à

Por ser verdade, firmo o presente.

Aracaju, ____/____/2014

Nome legível do entrevistado: _____

Assinatura do entrevistado: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

**Este documento possui duas vias, de igual conteúdo e validade, sendo que uma delas é destinada ao sujeito participante da pesquisa, sendo a outra arquivada pela pesquisadora.*