

## INTRODUÇÃO

Este estudo aborda a análise do que é ser pedagogo no ensino superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba.

Creio que a atuação profissional do pedagogo depende de como a escola, em seu conjunto, responde a estas questões: qual é a função da escola na sociedade? Contribuir para a adaptação de cada indivíduo à realidade social preexistente? Contribuir para a emancipação humana estimulando a igualdade entre os homens e a democratização das relações sociais? Essas e outras questões, formuladas cotidianamente no exercício de minha profissão, inquietam-me e incitam-me a procurar respostas que possam indicar rumos para a realização do processo educativo numa relação cada vez mais próxima e dialógica entre pedagogo e professor, ou seja, numa relação de relevância coletiva.

Fazer essas perguntas supõe considerar transformações políticas, econômicas, culturais, sociais, educacionais e outras que marcam a sociedade atual e que, graças à complexidade das necessidades formativas impostas por tais transformações, abrangem outros espaços educacionais de aprendizagem que não os convencionais. À medida que põem em xeque o modelo que sustenta a organização da escola e as práticas escolares, essas transformações apontam a necessidade de uma reflexão sobre as formas de se conceberem o trabalho pedagógico escolar e seus atores e autores. Isso porque é estranho que se exija do profissional da educação uma formação teórica sólida que lhe muna de ferramentas para que possa superar os desafios impostos ao trabalho educativo, justamente quando seu exercício profissional se define só pelo desempenho técnico de papéis delimitados, sobretudo nos institutos educacionais de formação técnica e tecnológica.

Ante essa constatação, a prática educativa, seja qual for o âmbito de realização, não pode ser vista só em sua dimensão instrumental, isto é, alienada de seu sentido ético e sua intencionalidade política. O trabalho educativo sempre constitui uma atividade intelectual que articula as dimensões do saber, do saber-fazer e da reflexão crítica sobre seus objetivos como prática social; envolvendo não só o domínio de técnicas e ferramentas práticas, mas também a compreensão de suas relações com o contexto social; e vai além do âmbito do conhecimento, porque estimula uma dimensão ética, ao lidar com valores, interesses e concepções de

homem, mundo e conhecimento. Assim, o trabalho educativo edificado na ética e na emancipação não pode

[...] privilegiar ou restringir-se a posturas profissionais de uma razão meramente tecnológico-instrumental que enaltece os meios em detrimentos dos fins, e nem a uma racionalidade que isola o sujeito na sua consciência e intencionalidades, desvinculadas de sua condição de humano com humanos. (THERRIEN, 2004, p. 9).

Igualmente o trabalho do pedagogo, como profissional dessa prática, sempre terá intencionalidade e não se fará sozinho. Seu significado inicial reside no valor que o sistema educacional e a comunidade, onde ele atua lhe atribuem. As exigências numerosas impostas à escola atual ampliam o campo de atuação do pedagogo e exigem um esforço cada vez maior em prol da promoção de uma prática pedagógica que proponha interação entre conteúdo e realidade concreta para transformar a sociedade, pois a educação possibilita compreender a realidade histórico-social e explicita o papel do sujeito construtor/transformador dessa mesma realidade. Eis por que ressalto a necessidade de uma reflexão sobre o trabalho do pedagogo na organização coletiva dessa educação, de uma compreensão do papel do pedagogo no ensino superior, buscando

[...] elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas contradições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço de relações verdadeiramente democráticas. (KUENZER, 1998, p. 166).

Essa tarefa objetiva pôr em relevo uma categoria cuja essência é a educação como prática e práxis social<sup>1</sup>, o que justifica defender a presença do pedagogo como articulador de processos educativos na educação básica, superior e em diferentes âmbitos da prática social. Mas essa presença tem de ocorrer, também, com base no reconhecimento de que a contribuição dele é vital à construção de conhecimentos e ao estabelecimento de relações solidárias e humanizadoras. Como é improvável essa construção resultar de uma ação individual, então é preciso trabalhar em prol da presença do pedagogo nos processos educativos e no aprofundamento de sua contribuição, mas numa ação orientada pelo trabalho coletivo. Assim, compreender a atuação do profissional da pedagogia no âmbito das instituições escolares, especialmente numa instituição de educação tecnológica, supõe

---

1 Processo em que acontecem múltiplas transformações que dão sentido, valor e significado. “Práxis significa que, em sua configuração, intervêm idéias e práticas, que adquire sentido num contexto real, com determinadas condições, que é todo ele uma ‘construção social’” (Sacristán, 1999). A perspectiva da práxis é a de uma ação que cria novos sentidos. Para tanto há que se partir do pressuposto de que a busca de novos sentidos, a pretensão de autonomia, é própria do ser humano como um sujeito que se incomoda com seu inacabamento, como nos falava Paulo Freire. A práxis, como exercício pedagógico, permite ao sujeito, enquanto sujeito histórico e coletivo, acessar os caminhos de sua autonomia. (Franco, 2001)

conhecer seu espaço de atuação (o ambiente físico, com quem atua, como atua e para quem o faz); saber se ele é aceito ou não (se sim, é com hospitalidade ou indiferença da política administrativa da instituição quanto à sua atuação), e compreender os vínculos de sua prática com a prática social (condicionantes histórico-sociais da educação, identidade profissional, formação e ação política). Refletir sobre a teoria que o pedagogo carrega, sua prática, o espaço que ocupa e pode ocupar, a atribuição de que precisa e pode realizar; bem como repensar o papel do pedagogo e recriá-lo pode ser útil para que ele assuma a responsabilidade de sua profissão e compreenda sua importância.

Nessa ótica, esta pesquisa enfoca o papel<sup>2</sup> instituído e a atuação do pedagogo no ensino superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro em Uberaba/MG (IFTM *campus* Uberaba), onde a maioria dos professores é bacharel ou tecnóloga. Ser pedagogo em uma instituição superior técnica e tecnológica é a questão central da investigação. Como estratégia ao desenvolvimento do trabalho pertinente à formação docente e à ressignificação do pedagogo, a pesquisa engendra um processo formativo colaborativo, inspirado na pesquisa colaborativa, e é vista como necessidade e desafio cuja superação converge para uma educação promotora da cidadania e do processo emancipatório de cada indivíduo — construtor e reconstrutor de sua sociedade — o qual por sua vez sempre se transforma e requer novas ideias, práticas e inovações que possam ser construídas e reconstruídas pela pesquisa.

Essa opção tem como referência minha prática pedagógica, vivida de início, como docente das séries iniciais, depois como supervisora pedagógica, também, das séries iniciais do ensino fundamental, agora como técnica em assuntos educacionais do ensino superior no IFTM *campus* Uberaba. O cargo de técnico em assuntos educacionais, que compõe o quadro de profissionais dos institutos, tem essas atribuições:

Assessorar os docentes nos processos de planejamento e avaliação de ensino. Planejar, supervisionar, analisar e reformular o processo de ensino aprendizagem traçando metas, estabelecendo normas, orientando e supervisionando o cumprimento dos mesmos e criando ou modificando processos educativos de estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional para proporcionar educação integral dos alunos. Executar outras tarefas da mesma natureza e nível de dificuldade. (Edital nº 037, de 11 de fevereiro de 2004).<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Qualquer organização é composta por pessoas que ocupam posições diversificadas associadas a papéis específicos. Papel é o conjunto organizado de comportamentos que correspondem à leitura que determinada cultura faz das expectativas sobre quem detém determinado status na organização. A definição do status como a de papel não são estáticas, mas evoluem com a cultura da própria organização (PINTO, 1999).

<sup>3</sup> O concurso em que fui aprovada para o cargo de técnico em assuntos educacionais da instituição saiu no edital nº 37.

Num movimento de ação-reflexão e reflexão-ação, o espaço e objeto de trabalho do pedagogo no ensino superior, nessa instituição de educação profissional tecnológica me inquietaram. O foco das inquietações são as atribuições determinadas em edital e a real prática desse profissional, que assume esse cargo técnico como pedagogo, isto é, como alguém com formação em Pedagogia. A fim de compreender sua atuação profissional nesse espaço, algumas questões que me instigavam foram sistematizadas e passaram a guiar a investigação, cuja hipótese é que pode estar se operando uma redução teórico-conceitual da pedagogia: limitada a uma dimensão meramente técnica e instrumental, ela se põe a serviço dos interesses do mercado e dos processos produtivos, esvaziando seu sentido de campo de reflexão sobre a formação humana orientada para uma perspectiva de emancipação<sup>4</sup> social.

Como aludi acima, um motivo-chave para este estudo é minha história de vida. História de experiências — textos da vida — cujo significado eu quis pôr no papel para materializar uma busca contínua pelo aprender e pelo apreender. Refletir sobre fatos significativos de minha história de vida e verbalizá-los me fez repensar, auto observar-me, considerar minha experiência e tentar compreendê-la. Dessa história, destaco como inspiração inicial para a pesquisa minha experiência docente: de professora da educação infantil de 1ª a 4ª série à supervisora pedagógica da educação básica e, hoje, técnica em assuntos educacionais numa instituição de educação tecnológica. Meu propósito inicial foi ajudar a criar possibilidades para que pedagogos e professores estabeleçam um trabalho colaborativo e o fortaleçam pela ação comunicativa.

Creio que registrar fragmentos memoriais tenha uma função formativa: uma autorreflexão sobre o que fiz e o que não fiz; e que é a base para se estabelecer um diálogo entre as ideias como forma de pensar no que realizei para que eu aja de outro modo na próxima vez. Talvez as palavras de Josso (2004, p. 48) sejam mais expressivas aqui: “Falar das próprias experiências é, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é vivido na continuidade temporal de nosso ser...”. Assim, partir de minha trajetória profissional é dar sentido a esta pesquisa e, sobretudo, ao conhecimento construído: colaborar para a ressignificação do pedagogo em processos de formação docente na prática educativa. Ora, ao me auto(re)conhecer, formo-me e

---

<sup>4</sup> Emancipar é formar para a autonomia, mas a emancipação só é bem-sucedida se for um processo coletivo que redesenhe e repovoe o espaço público como lugar de encontro, de discussão, de negociação entre o sujeito e o bem comum, privado e público. Eis o que é reaprender e reapropriar ferramentas perdidas da cidadania (BAUMAN, 2001). Nessa linha de pensamento, autores como Adorno e Horkheimer afirmam que os educadores devem ter clareza dos fins da educação para que seja possível se pensar na emancipação e, através do comportamento crítico, da contradição e da resistência, seja possível fazer alguma coisa (JAEHN, 2005)

transformo-me, num movimento de aproximação e distanciamento, construção de ideias e desconstrução, elaboração de sentidos e significados e re-elaboração.

Ao retomar minha história de vida profissional, retomo a possibilidade de refletir sobre minha atuação profissional e minha formação: atividades profissionais, interesse pelo assunto atuação do pedagogo no ensino superior, leituras, atividade de pesquisa e o desejo de ampliar um *corpus* de estudos acadêmicos sobre esse assunto. Pensar em minha trajetória profissional me leva a reconhecer que me fiz pedagoga graças a encontros e experiências trocadas com muitas pessoas que se fizeram presente em minha vida. Esse percurso de vivências, estudos e pesquisa simboliza uma (re)construção de minha identidade profissional e de conhecimentos que desestabilizam, desequilibram até que se acomodem.

Meu interesse pela educação surgiu na pré-escola por influência de dona Marta, professora que me encantou — em minhas brincadeiras, eu a imitava — e aumentou por influência de minha mãe, professora de matemática — seus cadernos e diários, seus recortes de jornais e a preparação de aulas no carro, na fazenda, nos afazeres domésticos, nas viagens, na lida diária, tudo também me cativou. Também considero meu pai outra grande influência no meu envolvimento com a educação, graças a sua arte de ensinar por meio de histórias e exemplos. Assim surgiu e cresceu meu desejo de aprender e ensinar.

Em 1984, concluí o cursos de Magistério e Técnico em Contabilidade, no Colégio Municipal de 2º Grau Dona Mariana de Oliveira Tavares, em Córrego Danta, MG. O estágio me fez apaixonar pela educação infantil, sobretudo alfabetização, a ponto de começar minha carreira já em abril de 1985, em Poços de Caldas, MG, como professora da Escola Estadual Maria Ovídia Junqueira, em um bairro da periferia e onde lecionei Língua Portuguesa para turmas de quinta a oitava séries, no período noturno. Eu tinha 17 anos de idade, pouca ou quase nenhuma experiência, só muita vontade e disposição para o estudo. Essa foi uma experiência marcada pelas vicissitudes para as quais minha formação não me preparara: exclusão social, valores e interesses marcados pela diferença econômica, cultural e social. Soube muito cedo que é na realidade da sala de aula onde se aprende a buscar alternativas e que o grande aliado para isso é o estudo, a troca de experiências e a observação de como os alunos se comportam ante os conteúdos e as atividades. Nesse ambiente, aprendi a exercer minha profissão em prol da vida; por isso, mais que ensinar gramática, as aulas da disciplina de Português possibilitaram-me criar esperanças.

De 1986 a 1989 lecionei para primeira série, com o desafio de alfabetizar crianças do mesmo bairro onde comecei a trabalhar — eu sabia que precisavam mais de atenção e carinho que de conteúdos escolares. Ao buscar teorias e prática para uma aprendizagem mais

significativa para elas, arrisquei-me a alfabetizar tendo a cartilha como segunda opção. A essa época, foi fundamental para minha atuação a participação do Seminário de Alfabetização Regional Sul (I, II e III). Daí em diante, segui um caminho de leitura crítica e revisão da minha concepção de educação com base nas ideias do professor doutor Luiz Carlos Cagliari. Assim, solidifiquei minha vontade de contribuir para a construção da aprendizagem à base de estudos e reflexões sobre a prática pedagógica. Orientada por professores, desenvolvi um trabalho com minha turma de alfabetização sem usar a cartilha; foi uma aprendizagem sem tamanho para mim e meus alunos: aprendemos a compartilhar saberes, experiências e, sobretudo, confiança.

Em 1989, concluí minha graduação em Pedagogia (habilitação em Administração Escolar primeiro e segundo graus e em Magistério das Matérias Pedagógicas do segundo grau), na Faculdade Municipal de Filosofia e Letras de Poços de Caldas. Esse curso ampliou minha visão de educação, cultura e homem. Deixei Poços de Caldas, onde dei os primeiros passos na minha profissão — vivências fundamentais para a construção do meu papel de educadora — e vim para Uberaba, onde me tornei professora na educação infantil e na primeira série do ensino fundamental em escolas públicas e particulares.

Na década de 1990, especializei-me em orientação e supervisão, o que despertou em mim o interesse por atividades de apoio ao trabalho docente — embora eu buscasse o trabalho coletivo em minha atuação docente. Surgiram indagações e outra visão de prática pedagógica. Li e estudei muito para compreender a função do supervisor pedagógico. Ouvi relatos. Busquei exemplos para me aproximar do que é ser supervisor pedagógico. E ainda continuo nesta construção. Em 1998, fui facilitadora do Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), na Escola Estadual Brasil, em Uberaba. Esse trabalho enfocou tanto a importância dos elos entre teoria e prática quanto o trabalho coletivo, a troca de experiência e o diálogo. Sua realização, a mudança de atitudes, a corresponsabilidade, o fortalecimento do coletivo e, sobretudo, a busca do aprender fizeram desse trabalho algo satisfatório por completo. A aprendizagem construída nesse tempo estabeleceu vínculos de confiança e aproximou supervisão do corpo docente: mais que um grupo de colegas de trabalho, uma equipe com objetivos comuns.

Entre 2002 e 2004, fui supervisora escolar das séries iniciais do ensino fundamental na Escola Estadual Brasil. Comecei essa função num ambiente conhecido, pois já tecera vínculos de equipe, confiança e estudo: eu sabia qual era meu papel, e o trabalho se desenvolvia *com* os professores — conflitos, dúvidas, experiências, busca de alternativas e soluções eram algo em comum. Estavam claros o papel do pedagogo e o quanto este poderia colaborar para a prática educativa. A integração estabelecida entre pedagogo e professores criou um espaço para estudos e discussões, articulando teoria e prática na identificação de

problemas, para a organização do trabalho pedagógico, possibilitando que os docentes expressassem suas concepções e sua compreensão da prática e identificassem dificuldades, necessidades e expectativas em torno do seu trabalho. Também a direção escolar e o profissional da orientação educacional reconheciam e apoiavam a supervisão pedagógica. Esse contexto foi fundamental à realização real das atribuições do pedagogo.

Em agosto de 2004, ainda na área de supervisão pedagógica, passei a ocupar o cargo de técnico em assuntos educacionais no Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET de Uberaba. Atuava nos cursos de ensino médio, técnico e tecnológico. Novo ambiente, nova forma de organização institucional, novas atribuições: grandes desafios e um desejo de atuar com os professores na prática pedagógica. Em 2005, assumi a função de supervisão pedagógica dos cursos superiores, e o trabalho passou a ser especificamente com os coordenadores de curso e os professores do ensino superior. Nesse contexto, trabalhar com o ensino superior numa visão tecnológica do ensino foi — e é — um desafio que desencadeou estudos, investigação e aprofundamento em teorias e práticas para enfrentar os desafios educacionais.

De início, comecei a me situar e compreender a história e a vocação educacional do CEFET de Uberaba, hoje IFTM *campus* Uberaba. Essa instituição federal passou por transformações estruturais e organizacionais, mas sempre com foco na educação profissional técnica e tecnológica. A maioria de seus professores, portanto, é bacharel ou de áreas técnicas superiores. Assim, surgiam para mim o questionamento do papel do pedagogo e a discussão pedagógica: o que é ser pedagogo no ensino superior numa instituição de educação tecnológica? Mesmo que eu tenha essa resposta comigo, na concepção de um profissional comprometido com a educação e a realização da práxis pedagógica integrada e coletivamente, eu sentia a necessidade de conhecer e compreender o que docentes do IFTM *campus* Uberaba pensam do pedagogo, o que veem como papel desse profissional e, por consequência, que percepção têm e que análise fazem da organização do trabalho pedagógico na escola e dos desafios para o exercício das funções desse profissional.

As perguntas sem respostas ainda ecoavam em mim. Assim, em agosto de 2007 iniciei outro processo de investigação delas ao entrar no mestrado em Educação na Universidade de Uberaba (UNIUBE). A pesquisa resultante de tal investigação me possibilitou delinear o papel do pedagogo no ambiente de minha atuação na perspectiva da pesquisa colaborativa e buscar recursos para uma atuação que contribuísse para o processo educativo. E mais, a pesquisa representava um amadurecimento para que eu pudesse enfrentar o que encontrasse. As palavras de Freire (1993, p. 45) ilustram o que quero dizer:

Essa certeza da incerteza, da busca da incerteza, em vez de matar em mim a aventura da esperança, me levou mais para a aventura da esperança. Quer dizer, no momento em que eu descubro que não posso estar mais tão certo de minhas certezas, tenho a esperança de descobrir um pouco de luz na incerteza. Então, eu fico mais curioso, mais indagador, mais competente. E isso me levou necessariamente a ficar mais não-conciliador; de compreender o diferente, e não de negá-lo.

As inquietações se desdobraram em questionamentos: afinal, o que é ser pedagogo? Como os professores do IFTM *campus* Uberaba veem o pedagogo? Aceitam-no ou o rejeitam? Há um espaço possível de ser ocupado pelo pedagogo no interior dessa escola na formação continuada dos docentes? Como se entrelaçam as ações do pedagogo e dos docentes no processo educativo? O que significa ser um profissional da pedagogia no ensino superior no IFTM *campus* Uberaba? Que aprendizagens esse profissional precisa ter para cumprir suas exigências? Que saberes e práticas lhe são próprios e necessários?

A pesquisa buscou suporte teórico e prático que possibilitasse ampliar e aprofundar conhecimentos sobre o processo educativo e o papel do pedagogo no ensino superior profissional tecnológico, como oportunidade para exercitar uma prática formativa continuada nos moldes dos procedimentos da pesquisa colaborativa e coletiva. O desenvolvimento da investigação se guiou por estes objetivos específicos: identificar e analisar o papel e a relevância do pedagogo no processo educativo no ensino superior, apontando aspectos privilegiados na prática cotidiana; ressignificar seu papel no ensino superior do IFTM *campus* Uberaba; analisar conceitos e elementos teórico-práticos de como o pedagogo é visto no ensino superior; buscar referencial que possibilitasse acrescentar propostas de solução para seu exercício profissional complexo, em especial no ensino superior; apontar características de uma ação comprometida com o significado e as implicações sociopolíticas da educação. Portanto, ao escolher como campo de pesquisa o real e o espaço onde atuo, assumi uma tarefa desafiadora: compreender o que é ser pedagogo e como contribuir para formação dos docentes, ou seja, como formar formadores na abordagem da pesquisa colaborativa.

Apontar como atuação uma proposta de ação formativa comprometida com as implicações sociopolíticas da educação me fez adotar a pesquisa qualitativa para que, assim, pudesse responder às questões da investigação, analisá-las, estabelecer relações, realizar interpretações e sistematizações dialógica e dialeticamente. Uma pesquisa qualitativa na perspectiva do interpretativismo crítico de Sarmiento (2003) parte da constatação de que há interação entre sujeito e objeto e relações intersubjetivas entre os atores — nesse caso, pesquisador e informantes. Trata-se de uma opção metodológica que articula os dados com os contextos políticos e ideológicos em que são geradas as condições da ação, tendo em vista a

interpretação da ação e sua simbolização pelos atores sociais. Logo, a interpretação ocorre nas interações verbais e na reflexão metodológica.

A fim de encontrar espaços, limites, fronteiras e pontes, a investigação se desenvolveu entre a revisão bibliográfica e documental e a de campo (entrevistas semiestruturadas e observação assistemática). Foram realizadas 11 entrevistas: três com coordenadores de curso, oito com professores. Após transcrição e uma leitura global delas, cada uma foi retomada onde foram assinaladas as unidades temáticas, elementos constitutivos de análise e a investigação desta pesquisa, traduzidos em três pontos: 1) o que o termo pedagogia/pedagogo sugere; 2) como os professores e coordenadores percebem o pedagogo — quem é o pedagogo; 3) o que aproxima e o que distancia o pedagogo do professor. Tanto os professores como os coordenadores de curso se dispuseram a colaborar espontaneamente, mesmo os que não participaram do processo formativo. Como parte deste trabalho, houve uma ação formativa, segundo os pressupostos da pesquisa-ação do tipo colaborativa, com 15 professores de dois cursos tecnológicos (Tecnologia em Alimentos e Gestão Ambiental). A ação formativa desenvolveu-se ao longo do 2º semestre do ano de 2008 e 1º semestre de 2009. As sessões de estudo ocorreram sempre às segundas-feiras no turno vespertino, com a presença dos professores dos cursos mencionados, coordenadores e pedagoga. Essa opção se justifica porque buscou aliar investigação e formação em processos de compreensão, interpretação e transformação de realidades sociais educacionais. Justifica-se ainda porque tenho notado uma ausência de estudos acadêmicos sobre a presença, a atuação e as teorias relativas ao pedagogo no ensino superior; há um número considerável de estudos sobre o pedagogo e suas práticas, porém mais no âmbito do ensino básico (séries iniciais até o atual ensino médio). Como pertencço ao quadro de pessoal de uma instituição de ensino superior como pedagoga, creio ser justificável o interesse por uma pesquisa que tente contribuir para ampliar a compreensão das práticas e dos saberes educacionais. Talvez a pesquisa possibilite não só responder aos questionamentos mencionados, mas também, mediante análise fundamentada em teóricos e uma pesquisa de campo, compreender o objeto de trabalho do profissional pedagogo no ensino superior.

A dissertação se desdobra em seis capítulos, por conta do próprio desenho desta pesquisa, que aliou o processo de investigação qualitativa a uma ação formativa, segundo a abordagem da pesquisa colaborativa, realizada, no contexto escolar, *com* os profissionais-bacharéis, técnicos e tecnólogos que atuam no IFTM *Campus* Uberaba – e não *sobre* eles. Com esse formato, consideramos a necessidade de expor e organizar os resultados do estudo de modo a dar um duplo destaque: a) à fundamentação teórico-conceitual da

pedagogia/pedagogo e da formação de professores; b)- ao processo formativo, enquanto parte da investigação empírica, para que as bases conceituais e as fases do processo de formação fossem mais detalhadamente expostas e apreendidas pelo leitor. Dessa forma, os capítulos seguem o próprio percurso deste processo de pesquisa e formação, em que teoria e empiria coexistem, se cruzam e se complementam

No capítulo 1, analiso a construção profissional do pedagogo, articulando três temas: conceito de pedagogia, sua trajetória histórica (partindo da genealogia da sala de aula e com ênfase na pedagogia como reguladora das ações no universo escolar) e a polêmica sobre a base do curso da Pedagogia (se docência ou ação pedagógica). O capítulo busca ainda identificar o significado e a influência que a pedagogia tem assumido, reconstruir a identidade do pedagogo na supervisão escolar, ressignificar sua atuação (apontando uma atuação que vá além da prática instrumental) e entender a prática como algo exercido por pessoas que agem no contexto histórico num processo colaborativo e que, assim, são capazes de construir e reconstruir práticas que envolvam uma compreensão das dimensões sociais e políticas de seu trabalho.

No capítulo 2, trato do campo da pesquisa (trajetória histórica, continuidades e mudanças no IFTM *campus* Uberaba), os sujeitos colaboradores do processo (explícito que não são só sujeitos da pesquisa, mas parte desse contexto, dessa realidade) e como as mudanças do ambiente de trabalho onde atuam têm lhes imposto novas e cada vez maiores exigências.

No capítulo 3, discuto a formação docente: o papel do pedagogo na construção e no desenvolvimento de um processo formativo continuado de bacharéis e tecnólogos no ambiente de trabalho e a formação colaborativa (em que o pedagogo atua como formador de formador, num trabalho coletivo que articula professores e contexto, teoria educacional e prática educativa, ser e fazer educativos) num processo que seja formativo e emancipador da tutela de qualquer especialista, crítico e compromissado.

No capítulo 4, apresento a pesquisa: contribuições construídas na investigação e fundamentos teóricos que sustentam a abordagem metodológica (investigação qualitativa associada a uma pesquisa colaborativa voltada à busca de resposta a problemas vivenciados no cotidiano do IFTM *Campus* Uberaba pelos professores, instigados a desenvolverem projetos interdisciplinares). O capítulo tem muita relevância na dissertação porque mostra concepções e significados do trabalho investigativo. Seu objeto de estudo é o modo como as diferentes pessoas envolvidas entendem e percebem a atuação do pedagogo.

O capítulo 5 contém informações e conhecimentos construídos na ação formativa, assim como reflexões que contribuem para atuação do pedagogo no IFTM *campus* Uberaba. Os conhecimentos, resultantes da coparticipação e colaboração entre coordenadores de cursos, professores e pedagogo, tornam-se subsídios para se refazer e melhorar a prática e, assim, tentar superar distorções, incoerências, contradições e reducionismos na atuação do pedagogo.

O capítulo 6 expressa o diálogo entre pesquisador e informantes, detalhes aparentemente irrelevantes e o reconhecimento da linguagem como elemento vivo que permite analisar e se aproximar de uma compreensão da realidade pela pluralidade de sentidos a ela atribuídos. É o espaço das falas, dos pensamentos, dos sentimentos; de uma escuta sensível que elabora considerações para encaminhar reflexões e propostas de atuação para o pedagogo.

Enfim, esta dissertação não pretende ser produto final nem conclusão geral. Limita-se a tentar ampliar horizontes e olhares sobre a atuação do pedagogo. O registro das sessões de formação com as vivências dos sujeitos que constroem o cotidiano da instituição estudada, certamente, traz meu olhar referente ao lugar onde estou. Eis por que afirmo que viver a profissão de pedagogo é conviver com desejos, desafios, esperanças. Sobretudo, é renovar a cada dia o que é ser pedagogo, profissional da educação. Desenvolver este estudo foi uma tentativa de construir cada vez mais diálogos e laços de coletividade e interação entre pedagogo e professores.

# 1 PEDAGOGIA E PEDAGOGO: IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO

*A experiência e o saber que dela derivam são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida.*

— JORGE LORROSA BONDÍA

Discutir a necessidade de se ressignificar a função do pedagogo — o técnico em assuntos educacionais — no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IF Triângulo Mineiro), *campus* de Uberaba, supõe uma fundamentação teórica, pois se trata de uma instituição cada vez mais complexa graças a suas atribuições educacionais: formação em nível técnico e tecnológico; bacharelado, graduação e pós-graduação; extensão e pesquisa. Numa instituição tal, a mediação<sup>5</sup> profissional do pedagogo se impõe para que haja desenvolvimento integrado do ensino e da aprendizagem; aprender significativamente demanda intervenções pedagógicas e educacionais, tanto quanto profissionais com formação específica e especializada na área pedagógica, que possam contribuir para que profissionais, sobretudo docentes, sem formação pedagógica se integrem em prol do fortalecimento e da transformação de práticas educativas.

Tal fundamentação pretende oferecer bases para uma discussão reflexiva sobre o exercício do pedagogo: compreensão do que é a pedagogia (seu trajeto desde a invenção da sala de aula) e do que é atuar como pedagogo (supervisão pedagógica, por ser esta uma função escolar desse profissional). Creio que retomar a história de práticas e teorias relativas ao ensinar, a quem ensinar, e ao modo como a pedagogia quis dar forma à sala de aula pode estimular uma reflexão e o desafio de se criarem propostas de atuação pedagógica, abertas à crítica e à transformação; assim como podem ser estimulantes o debate atual sobre a base identitária da pedagogia (se docência, se ação pedagógica) e certas

---

<sup>5</sup> Vygotsky aponta que construir conhecimento implica numa ação partilhada, que implica num processo de mediação entre sujeitos. Nessa perspectiva, a interação social é condição indispensável para a aprendizagem. A heterogeneidade do grupo enriquece o diálogo, a cooperação e a informação, ampliando consequentemente as capacidades individuais. As relações sociais se convergem em funções mentais. (Vygotsky, 2000)

considerações sobre o supervisor pedagógico e as possibilidades de formação docente na perspectiva da pesquisa colaborativa.

Discurso a seguir sobre algumas questões pontuais relativas à pedagogia e ao pedagogo. Em primeiro lugar, discuto o termo pedagogia e seu percurso, à luz de Dussel e Caruso (2003), partindo da genealogia da sala de aula. O percurso desse estudo ajudou-me a entender uma realidade complexa, instigou-me a fazer outras leituras e descobrir outros saberes, estimulando a construção de experiências que me possibilitassem compreender com mais exatidão a identidade da pedagogia e do pedagogo.

### 1.1 Pedagogia e relações de poder na escola

Historicamente, tendências científicas diferentes teorizam a pedagogia. Disso resulta uma multiplicidade de conceitos e abordagens distintas — algumas redutoras da especificidade e das possibilidades da pedagogia como base da prática educativa. Assim, conhecer e entender sua história, de algum modo, leva a uma reconstituição de modos singulares de reflexão e proposição que marcaram e caracterizam as sociedades. Evidenciar fatos de sua história é entender como sujeitos se apropriam do debate teórico e como os manifestam na prática escolar. Para Cambi (1999), indagar à história da pedagogia é seguir o movimento que vai da produção de ideias filosóficas à sua ressonância na rotina e no dia-a-dia da escola; também é atravessar e ultrapassar práticas escolares para se verificar se elas se aproximam e se distanciam dos ideais pedagógicos de cada época.

Se assim o for, então convém seguir um caminho que permita aclarar conceitos e concepções de pedagogia, a começar da etimologia do termo. A palavra pedagogia vem dos termos gregos antigos *paidós*, criança, e *agogé*, condução, e quer dizer amigo. Para os gregos antigos, pedagogo era o escravo que conduzia a criança ao local de ensino e aprendizagem; era o responsável por melhorar a conduta moral e intelectual do estudante. Através dos tempos, a palavra ganhou outros significados. No século XIX surge a definição de pedagogia como “[...] a arte e a ciência de ensinar e educar as crianças” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 20). Para o pedagogo Mariano Narodowski (1995 apud DUSSEL; CARUSO, 2003), esse conceito associa à pedagogia uma ação em que a estruturação do saber é definida por suas finalidades e seus métodos: cuidar das pessoas, dizer-lhes o que devem fazer.

Se “A Pedagogia é uma ciência e uma arte: está associada ao ‘ensinar’ e ao ‘educar’” (NARODOWSKI apud DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 20), ela “[...] ajudou a estruturar, a dar forma e corpo às escolas como as conhecemos. Formulou programas, ideias e diretrizes”

(DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 24). Esses autores mostram que, na história da pedagogia, argumentos distintos serviram para dar corpo e forma à sala de aula — disposição espacial, rituais, costumes, modos de interação e comunicação — e construir práticas e teorias sobre como ensinar e a quem ensinar na modernidade ocidental. Dussel e Caruso (2003, p. 36) veem a sala de aula como recinto central da atividade docente e — à luz de Foucault — como uma situação de governo, apontando analogias entre a condução da sociedade, a “condução” da aprendizagem e a condução das pessoas. O governo conduz uma população, a pedagogia trata de educar consciências e corpos por meio de métodos e técnicas de governamentalidade<sup>6</sup> — uma mentalidade de governo — que aceitem e valorizem o “governo” da pessoa.

Nessa ótica, Dussel e Caruso (2003) concebem a pedagogia como corpo de conhecimento e ações voltado à condução das pessoas e especificamente moderno, assim como relação entre pedagogia e governo é uma condução das pessoas especificamente moderna. Compreender o percurso pelo qual a pedagogia chegou a essa condição pode colaborar muito para se entendê-la e saber como os pedagogos desenvolvem sua atuação. Esses autores sugerem que entender os problemas da educação pode ser mais fácil quando são vistos como parte das relações de poder, das estruturas de governo e da organização social. Noutros termos, examinar como o poder organizou e organiza suas práticas e estratégias discursivas e não discursivas é fundamental para se entender o saber pedagógicos a que professores e pedagogos recorrem em suas práticas educativas e na hora de tomar decisões relativas a esse saber.

Dussel e Caruso (2003) adotam o termo governo com base nas teorias e ideias de Foucault (1995, p. 244), filósofo, historiador e crítico social para quem governar vai além de gerir politicamente Estado: é também a “[...] dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes”. Trata-se da ação ou do ato de governar, de táticas de governo, de práticas de governo, mas não como ações tomadas por uma “autoridade” que tem posição central no Estado, e sim como ações distribuídas microscopicamente no tecido social. Assim, uma imersão nos estudos foucaultianos sobre o poder e as formas como este se constitui e é exercido mostra reflexões importantes para o contexto escolar, pois se firmam nos conceitos de poder, disciplina, resistência e liberdade, presentes no dia-a-dia da sociedade — embora sejam pouco

---

<sup>6</sup> Prática de governar caracterizada, sobretudo, pela soberania política que busca governar as pessoas em conjunto e se preocupar com cada indivíduo, ou seja, uma forma de gestão que quer ser totalizante e individualizante. Supõe técnicas de poder para observação, monitoramento, moldagem e controle do comportamento das pessoas na sociedade moderna e que, ao mesmo tempo, mudam o foco exclusivo dos indivíduos para os fenômenos populacionais (ALCADIPANI, 2008).

compreendidos e, às vezes, empregados imprecisamente — manifestando a conduta e os anseios das pessoas. Como quer Foucault, a escola — e a sala de aula, sua unidade menor — é constituída por ações disciplinares: técnicas aplicadas ao corpo abrigado por ela e que se “naturalizam”. Aplicam-se ao corpo para domesticá-lo e, por meio dele, ter efeitos na alma (FOUCAULT, 1995, p. 182–9) pela internalização. Com isso passam a dominar a vida cotidiana das pessoas.

Com efeito, na ótica foucaultiana, a disciplina<sup>7</sup> constitui um dos mecanismos para que o exercício do poder ocorra no cotidiano. Foucault rompe com concepções clássicas de poder ao entendê-lo como algo relacional, que envolve a ação de umas pessoas sobre as outras nas relações entre elas; para ele, o poder não está só no governo ou só Estado, mas também noutros lugares, nas diversas classes sociais, nas pessoas. Compreender o poder, conforme Foucault o vê, cria uma base mínima para se entenderem as relações disciplinares de poder na escola como espaço institucional e as práticas e ações que lhe dão forma e materialidade. Mais que isso, pode contribuir para ressignificar o que se caracterizou ao longo do tempo como função técnica, reguladora e burocratizante do pedagogo, em especial do supervisor pedagógico.

Foucault (1999, p. 117) estuda os mecanismos disciplinares como poder exercido sobre os “[...] corpos, corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam”. O corpo se torna objeto e alvo do poder. Sobre ele se impõem obrigações, limitações, proibições. Daí a noção de corpo dócil: submisso, usável, transformável, aperfeiçoável em função do poder. A escola usa muitos mecanismos disciplinares para obter corpos dóceis. A disciplina se compõe de técnicas minuciosas (que recorrem ao espaço, ao tempo, à vigilância e ao saber) aplicadas para subordinar e adestrar o corpo, o que pode culminar na dominação, na alienação e na aceitação. Ela se torna o modo de estruturar e organizar as relações humanas pelos detalhes, que formam a política de controle com técnicas, processos, saberes, descrições, receitas e dados. Seus princípios derivam do método de adestrar corpos: vigilância hierárquica, sanção normatizadora, exame.

Para Foucault, a organização espacial capitaliza o tempo e propicia a disciplina nas práticas coletivas. Assim é a escola: onde o sistema capitalista e corporativo se apropria do corpo e do tempo do estudante, onde a vigilância assume o papel de fazer a disciplina, algo externo, passar a ser interiorizada. Logo, não é preciso recorrer à força para conseguir

---

<sup>7</sup> Disciplina aqui é usada na concepção de submissão a ordens e regulamentos, na perspectiva foucaultiana. A disciplina é um elemento intraescolar que sustenta a escola que reúne “[...] métodos que permitem o controle

obediência; esta parte do sujeito. Na escola, o estudar ocupa a maior parte do tempo; para garantir que isso ocorra de fato, a escola usa modelos para gerir e modelar os estudantes, a exemplo — diria Foucault — das câmeras, uma nova forma de panoptismo.<sup>8</sup> O controle visa corrigir e prevenir, para não ser preciso punir. Pelas sanções normatizadoras, a escola forma um sistema que corrige e recompensa (gratificação-sanção).

Foucault vê o poder, também, por um prisma positivo e democrático para a disciplina. Para ele é preciso buscar coerência e caminhos que levem a práticas democráticas e ações de pequenas revoluções cotidianas nas relações de poder micro para se consolidar uma organização democrática. Compreender que nenhum poder é absoluto nem permanente, mas transitório, permite criar astúcias que viabilizem a substituição da docilidade “dos corpos” pela liberdade. Isso requer um repensar nos métodos e nas técnicas de organização escolar em função da construção solidária da liberdade, da cooperação e do respeito mútuo. Com efeito, Dussel e Caruso (2003) defendem que é necessário pensar noutros tipos de ordens que contenham o paradoxo da autoridade e liberdade numa equação que não subordine a segunda nem desfaça a primeira; é necessária uma ordem, assim como uma autoridade que a organize, mas desde que se pense nela como uma rede horizontal de pessoas e instituições dinâmica, mais aberta e com mecanismos públicos de controle mais claros.

Esse olhar permite ver o papel do pedagogo e o que, muitas vezes, se lhe exige: articular e organizar, com os professores, o processo de ensinar e aprender. Por isso, as relações estabelecidas nesta pesquisa são orientadas pela busca do exercício do poder compartilhado entre pares através da horizontalidade e autonomia nos processos educativos. Isso supõe envolvimento dos professores nesta investigação, não como informantes, mas como sujeitos autorizados e estimulados a pensar em seu trabalho e suas dificuldades, dispostos a contribuir para sua interpretação e mudança, caso seja necessário. É preciso observar as relações que permeiam o cotidiano e entender que se tem diante de si um campo de possibilidades quando que condutas diversas, reações distintas e modos de comportamento diferentes podem acontecer. Também é preciso considerar que essas possibilidades se

---

minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1999, p. 118).

<sup>8</sup> Forma de observação individual, classificatória e modificadora do comportamento; arquitetura formulada para o espaço da prisão e outros espaços (fábrica, escola, manicômio). O de Bentham (1791) era um edifício em forma de anel cujo pátio tinha uma torre no centro; o anel se dividia em celas pequenas que davam para o interior e o exterior. Em cada uma, havia, segundo o objetivo da instituição, uma criança aprendendo a escrever, um operário trabalhando, um prisioneiro se corrigindo, um louco atualizando sua loucura etc. Na torre central, um vigilante podia olhar toda a cela; como não havia ponto de sombra nela, tudo que se fazia estava exposto ao olhar vigilante, através de venezianas e postigos semicerrados, de modo que o vigilante pudesse ver tudo sem ser visto. O panoptismo teve uma tríplice função: vigiar, controlar e corrigir (FOUCAULT, 1979),

manifestam por modos diferentes de se exercer o poder com os pares, derivados da trajetória histórica da instituição, da cultura organizacional, da realidade social e das influências constantes do mundo social. Entender as relações de poder e desmistificá-lo no espaço escolar contribuiu para os rumos desta investigação.

Eis por que atribuo ao pedagogo um papel político comprometido com a transformação das práticas. Um papel que preveja a reflexão sobre como as ações políticas ocorrem no cotidiano (refletir sobre o espaço do pedagogo supõe estabelecer referências conceituais úteis para se redirecionarem os estudos que buscam superar as dicotomias persistentes, construídas entre teoria educacional e prática docente); que pressuponha intercomunicação e unidade como necessárias à pesquisa e à transformação, à teoria e à prática, à consciência e à intencionalidade; além da crença de que toda investigação tem de se tornar aprendizagem, que vai apresentar à prática novas formas de superação de dificuldades, de recriação constante, de autoavaliação para se modificar e aprofundar o objeto de estudo e a ação.

### 1.1.1 *Pedagogia moderna: momentos históricos diferentes, concepções distintas*

A base do discurso teórico da pedagogia moderna se vincula a acontecimentos históricos e ideias que marcaram o século XVIII, quais sejam: natureza humana universal, autonomia do sujeito, educabilidade e emancipação humana pela razão, dentre outras. Na composição desse discurso, estão outras disciplinas como a didática, a filosofia e a psicologia.

Esse é o século do Iluminismo — na pedagogia, ideal de formação da personalidade plena — e da pedagogia clássica de Pestalozzi e Rousseau — ideia de educação pública estatal e de educação nacional. Desenvolve-se, então, o princípio da educação universal, gratuita e obrigatória e da crença do poder racional na vida das pessoas e na sociedade (GADOTTI, 1995). No século XIX, a pedagogia se torna científica. Diria Herbart (1776–1841), o saber sobre a educação se desvincula da filosofia e ganha contornos metódicos, sistematização e unificação. Estrutura-se o triângulo pedagógico do professor-aluno-conhecimento. Ética e psicologia se tornam pilares da consolidação teórica da pedagogia. Entre o século XIX e o início do XX, surgem teorias que enfatizam o ensino humanístico de cultura geral centrado no professor, que transmite a todos sem distinção a verdade universal e enciclopédica, e a relação pedagógica se desenvolve de forma hierarquizada e verticalizada. A pedagogia assume centralidade no intelecto, atribuindo um caráter dogmático aos conteúdos. Os métodos adquirem *status* de princípios universais e lógicos. Enquanto o docente se torna o

centro da aprendizagem, o discente passa a ser visto como ser receptivo e passivo. Agora a disciplina é a forma de garantir atenção, silêncio e ordem.

A religião cristã, as revoluções Francesa e Industrial, a formulação de programas de governo como a república parlamentarista, o movimento intelectual e político do Iluminismo, o liberalismo e a obrigatoriedade da escola foram determinantes na idealização de técnicas de disciplina e governo na sala de aula e até hoje se revelam influentes nas práticas educacionais. Essas e outras influências dificultaram o trabalho da pedagogia e até distanciaram-na do estudo e da investigação — muitas vezes fizeram dela uma forma de controlar e receitar técnicas de como e o que fazer (LIBÂNEO, 2005a).

Dussel e Caruso (2003) mostram que a religião cristã foi “parteira” do processo de escolarização dos países ocidentais e que essa origem marcou o discurso pedagógico. A religião desenvolveu técnicas de conhecimento e subjetivação do eu — para conquistar a vida eterna, as pessoas tinham de dedicar-se ao conhecimento de si e renunciar à realidade não condizente com a realidade idealizada e pregada pela Igreja (FOUCAULT, 1998). A pedagogia foi essencial ao “governo das almas”, na busca de uma obediência consciente e, sobretudo, interiorizada como correta. A escola e a produção de técnicas de vigilância pelos pedagogos (o poder disciplinar)<sup>9</sup> consolidaram a governamentalidade e levou a uma noção de “governo” como algo natural, e não como algo construído pelos homens. Para Foucault, com o triunfo do capitalismo, a nova estratégia de poder<sup>10</sup> e o governo constituem o que ele denominou de biopoder,<sup>11</sup> em que o direito dá lugar à técnica à lei, e à normatização.

A forma como se institucionalizou o poder disciplinar da pedagogia nas escolas é parte desse processo. Ao elaborar a genealogia do sistema de poder do mundo capitalista, Foucault concluiu que a instauração da sociedade moderna supôs uma transformação na consagração de novos instrumentos pelos quais se pode canalizar o poder. Paralelamente, foi construído um conjunto de discursos que deu força e capacidade de expansão a essas novas formas de poder, as quais não se baseiam mais, como no passado, na força e em sua legitimação religiosa. Visto que, em sua dimensão atual, o homem é — diria Foucault — uma

---

<sup>9</sup> Poder disciplinar: denominado por Foucault (1979) de técnicas, disciplinas que se aplicam aos corpos das pessoas para adestrá-las e que têm como dispositivos a vigilância (o olhar hierárquico), a sanção normalizadora e o exame (qualifica, classifica e pune).

<sup>10</sup> Na visão de Foucault, o poder rompe com as abordagens jurídica (associação de poder a um direito, a uma soberania) e marxista (o poder tem o papel de manter as relações de produção e reproduzir a dominação de classe pelo capitalismo). O poder que Foucault analisa permeia o Estado, vai além de, para buscar no micro os elementos moleculares (o modo como se exerce o poder, o como do poder) de sua realização.

<sup>11</sup> Biopoder: Implanta-se, de certo modo, no poder disciplinar; embute e reúne em si a disciplina como mecanismo regulador, aplicando-a na vida dos indivíduos. Isto é, intervém exatamente nos fenômenos coletivos que podem atingir a população e afetá-la.

criação recente, o poder tem de ser materializar em formas disciplinares diferentes; é preciso que passe a integrar parte do próprio ser de cada pessoa — o dominado precisa considerar a subjugação como algo natural. Como o poder produz o real, este se volta ao corpo do indivíduo, não para reprimi-lo, mas adestrá-lo.

No entanto, todo poder pressupõe resistência; não está numa pista de mão única. Precisa estruturar formas de poderes entrecruzados que vão conformando os indivíduos no caminho. O poder não tem uma fonte só nem uma só manifestação. Antes, tem uma gama extensa de formas. Quando um grupo social pode se apoderar dos mecanismos que regulam dada manifestação, ele a põe a seu serviço e elabora uma estrutura aplicável a potenciais dominados. Cria-se, assim, um discurso que se apresenta como “natural” e procura-se bloquear as possibilidades de aparição de outros aptos a questionarem. Essa necessidade de se contar com um discurso de respaldo, com certa forma de verdade leva, necessariamente, a uma relação entre poder e saber (FOUCAULT, 1998). Nesse ponto de vista, a pedagogia moderna se fundamenta no conhecimento científico e assume a função de administrar o conhecimento — este já existe, mas sua aquisição requer orientação. Essa ênfase na ciência como fundamento da ação pedagógica fez prevalecer nela o poder disciplinar, servindo à regulação e normatização.

Através da história, várias foram as concepções de pedagogia. Para positivistas como o sociólogo Émile Durkheim, ela se aproxima mais da ciência por ser um conjunto de teorias que fundamentam a prática. Se há quem critique essa visão, também há quem reduz a pedagogia a uma série de receitas e prescrições, deixando assim uma herança de ensino universal e homogeneizante. Se assim o for, então se pode deduzir que estratégias de ensino não são neutras (carregam sentidos e histórias que vão além das intenções) e que movimentos como o tecnicismo da Escola Nova, o cientificismo e a confiança quase cega nos avanços tecnológicos dos positivistas normatizadores, a pedagogia por objetivos, o planejamento e a vontade taxonômica e classificatória marcaram a sala de aula (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 226–7) e — creio — a atuação do pedagogo pela internalização do papel de “regulador”. Como a sala de aula é o microcosmo da educação escolar, deduz-se também que esta percorreu, do ponto de vista da teoria e prática, um caminho longo. Nesse percurso, a pedagogia situou o ensino e a aprendizagem na relação entre docente e discente, ajudando a sistematizar conteúdos e formas de ensino do saber erudito que levaram a teorias distintas e práticas pedagógicas diversas cuja ênfase, ora em quem ensina, ora em quem aprende, ora nos meios e recursos usados, sintetizou momentos históricos diferentes. Desenvolviam-se e

transmitiam-se concepções de mundo adequadas à manutenção da realidade que sustenta os ideais dominantes.

No século XX, o capitalismo sustentou a produção e organização do trabalho, guiado pelo taylorismo-fordismo, influente nas concepções tradicional, nova e tecnicista de pedagogia, as quais privilegiavam ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica, com ruptura entre pensamento e ação. A racionalidade técnica entra nas escolas sob o império infinito da razão, oferecendo um modelo de ensino que trata de seus alunos uniformemente e, assim, cumpre os requisitos legais de suprir as necessidades escolares de toda a população. A base taylorista-fordista tem sido substituída ou alterada por formas produtivas flexíveis e desregulamentadas, a exemplo da chamada acumulação flexível e do toyotismo. Essas mudanças repercutem nas concepções e ações de processos educacionais, pois historicamente a educação se vinculou às condições socio-históricas e políticas vigentes em cada momento.

Dadas essas mudanças históricas, sobretudo as contemporâneas, parecem ser enormes os desafios postos à pedagogia e aos pedagogos, em especial aos atuantes em escolas técnicas e profissionalizantes como o IFTM aqui estudado. Isso porque a eles cabe problematizar a organização social, compreender sua lógica de funcionamento, analisá-la, criticá-la e transformá-la. Silva (1995, p. 28; 29) reitera essa ideia ao afirmar que:

Educadores e educadoras precisam, mais do que nunca, assumir sua identidade como trabalhadoras(es) culturais envolvidas/os na produção de uma memória histórica e de sujeitos sociais que criam e recriam o espaço e a vida sociais. O campo educacional é centralmente cruzado por relações que conectam poder e cultura, Pedagogia e política, memória e história. Precisamente por isso é um espaço permanentemente atravessado por lutas e disputa por hegemonia. Não assumir nosso lugar e responsabilidade nesse espaço significa entregá-lo a forças que certamente irão moldá-lo de acordo com seus próprios objetivos e esses objetivos podem não ser exatamente os objetivos de justiça, igualdade e de futuro melhor para todos.

## 1.2 Pedagogo e ação supervisora: marcos históricos e legais

Conforme Saviani (2002), no Brasil da década de 1920 surge uma nova categoria profissional — os especialistas ou técnicos em educação —, e a supervisão pedagógica passa de função à profissão: supervisor é só uma das nomenclaturas que o pedagogo recebe, dentre outras. Foge ao escopo deste trabalho uma descrição de nomenclaturas e cargos atribuídos ao pedagogo ao longo do tempo. Atendo-me ao supervisor pedagógico para se compreender a busca de identidade do pedagogo atuante em instituições de ensino técnico e tecnológico, onde seu cargo, além de pedagogo, é o de técnico em assuntos educacionais, ambos com a função de supervisão pedagógica. Essa compreensão da identidade requer uma revisão

histórico-crítica da prática de supervisão escolar, concebida como parte de um processo de dependência cultural e econômica, integrada a um projeto militarista tecnocrático de controle das pessoas. Nessa lógica, para uma sociedade controlada, uma educação controlada; para uma educação controlada, um supervisor controlador (também controlado). Silva Júnior (1997, p. 93) esclarece que o supervisor recebeu uma lição de autoritarismo nas décadas marcadas pelo tecnicismo: “Foi-lhe dito e sugerido que a melhor maneira de servir aos homens é ensiná-los a se submeterem ao poder que determina suas vidas”. Sua inserção na escola foi deliberada e intencional.

Desde o começo, esse profissional foi preparado ideologicamente para exercer uma função técnica, burocrática, apolítica (SAVIANI, 2002). Se, na pedagogia tradicional, o professor é sujeito e elemento decisivo do processo educativo e, na pedagogia nova, o centro da ação educativa é aluno; na pedagogia tecnicista, o elemento central é a organização racional dos meios sob o controle de técnicos habilitados, a quem “Foi lhe dito e sugerido que o controle é sempre atributo dos que decidem e decidir é atributo privativo dos que detêm o poder” (SILVA JÚNIOR, 1997, p. 93). Logo, ser professor era executar o planejamento do “especialista”, e educar era formar o cidadão “dócil”.

Essa perspectiva exige mudança, afinal pessoas e instituições desenvolvem-se, questionam-se e questionam criticamente suas circunstâncias — qual é a função da escola na sociedade: contribuir para a adaptação de cada indivíduo à realidade social pré-existente? No caso do IFTM, acrescento: qual será a contribuição do pedagogo para se estruturar e solidificar o trabalho coletivo entre educadores? Ora, o trabalho coletivo supera dicotomias e cria laços solidários; como o pedagogo não tem a verdade pronta e depositada em suas mãos para distribuir aos professores, ele é só mais um para construir uma reflexão coletiva crítica à determinação do sentido da prática que se desenvolve. Como à escola hoje cabe formar as pessoas, isso a faz dialogar com o presente, cujas transformações rápidas, movidas pelo desenvolvimento científico e tecnológico, exigem uma formação que constitua cidadãos conscientes, críticos, éticos, sobretudo cientes das discrepâncias que marcam este mundo, as quais criam pólos de conflito que podem comprometer a própria humanidade. Eis por que se diz que a escola tem de promover uma política do ser humano frente à noção de desenvolvimento que ora se apresenta e que não só faz “[...] aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também [...] formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos de conhecimento” (FOUCAULT, 1999b, p. 8). Pensar e agir dialogando com a contemporaneidade leva a uma revisão de conceitos, a exemplo do de pedagogia, que não mais se reduz à capacidade de aplicar dadas técnicas, certos testes ou determinadas didáticas simples ou sofisticadas. Agora

“A Pedagogia é antes de tudo, uma prática que reflete sobre as formas de transmissão da cultura, e é a própria prática de transmiti-la.” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 238).

O significado dos fins da educação que supervalorizam a organização da instrução e subestimam os destinos e valores educacionais enfraquece e subtrai a identidade da pedagogia: fazendo-a se distanciar de seus ideais políticos e transformadores a encerra nas salas de aula, onde seu papel passa a ser o de racionalizar ações para qualificar a eficiência do ensino na perspectiva instrumental. Sobre isso, diz Libâneo (1998a): “[...] a formação pedagógica vai significando, cada vez mais a preparação metodológica do professor e, cada vez menos, campo de investigação sistemática da realidade educativa” (LIBÂNEO, 1998a, p. 126). A suposição de que a pedagogia teria a tarefa sociopolítica de ajudar as pessoas a se conscientizarem de seu lugar na democratização e humanização da sociedade tem inspiração marxista. Como esclarece Gadotti (1995), Karl Marx (1818–83) sugere que a educação tem de ser vista, visando o esclarecimento e a compreensão do todo social — de que a educação é parte, incluindo as relações de determinação e influência que ela recebe da estrutura econômica — no nível específico das discussões de temas e problemas educacionais; afirma que a transformação da educação tem de ocorrer paralelamente à revolução social. Para o desenvolvimento total do homem e a mudança das relações sociais, a educação precisa acompanhar e acelerar esse movimento, mas não se encarregar de desencadeá-la sozinha nem de fazê-la triunfar.

No dizer de Saviani (2007a), para se compreenderem questões polêmicas que marcaram a trajetória da pedagogia, basta se atentar às tendências opostas que atravessaram o pensamento pedagógico numa disputa pela hegemonia no campo educacional, em especial no século XX: pedagogia conservadora *versus* pedagogia progressista, pedagogia católica (espiritualista) *versus* pedagogia leiga (materialista), pedagogia autoritária *versus* pedagogia da autonomia, pedagogia repressiva *versus* pedagogia libertadora, pedagogia passiva *versus* pedagogia ativa, pedagogia da essência *versus* pedagogia da existência, pedagogia bancária *versus* pedagogia dialógica, pedagogia teórica *versus* pedagogia prática, pedagogias do ensino *versus* pedagogias da aprendizagem e, dominando todo o panorama e, em certo sentido, englobando as demais oposições, pedagogia tradicional *versus* pedagogia progressista. Para tornar coesos os respectivos integrantes, cada grupo elaborava o próprio discurso, enfatizando diferenças e pontos que o separavam do oponente, elegendo *slogans* que tipificavam cada posição e tinham mais poder de atração para agregar aderentes.

Paulo Freire nomeou a pedagogia em diferentes momentos: pedagogia do oprimido, da autonomia, da esperança etc., sempre retratando sua tarefa de “[...] contribuir para que

homens e mulheres construam permanentemente a sua humanidade” (FREIRE, 1992, p. 217). Quando fala em pedagogia, ele não se refere só às relações que se estabelecem na escola e na sala de aula, mas também ao contexto de opressão social e à falta de democracia que a sociedade brasileira conhece faz tempo. Para ele, toda educação é política, assim como toda política é educativa. Não há neutralidade. Seu método dialógico, problematizador é não só um método ou uma teoria pedagógica, mas também uma práxis que objetiva “libertar” o sujeito da opressão atuante na sociedade; ora, “[...] assim como o opressor para oprimir precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos para libertar-se igualmente necessitam de uma teoria de sua ação” (FREIRE, 1981, p. 217).

Essas observações mostram que a pedagogia chegou ao presente com significados e sentidos diversos. Alguns expressam pensamentos e são favoráveis à educação, às pessoas, à sociedade. Muitas dessas contribuições, é certo, influenciam o significado e o sentido que se assume e se dá à pedagógica. Como quer Marion (1887, apud Franco 2004), o conteúdo da pedagogia reside mais nas razões teóricas — por quais se chegam aos procedimentos empregados nela por quais estes são julgados e compreendidos —, e menos nos procedimentos.

É fundamental entender a particularidade da pedagogia. Como diz Libâneo (1992), quanto mais se puder explicitar o domínio da investigação pedagógica, mais a pedagogia poderá se apropriar da contribuição específica de outras ciências. Pinto (2006, p. 33, grifos do autor) amplia essa ideia ao dizer que a pedagogia

É uma ciência que orienta e é produzida na prática do educador, consubstancia-se na sua ação, no seu *fazer*. Nesse sentido, cabem as perguntas: *Como o educador age? Por que age assim? Em que se fundamenta seu fazer?* Considerando como ponto pacífico o princípio de que a Pedagogia não se reduz ao fazer educativo, é necessário entretanto destacar que, do mesmo modo, ela não se restringe à descrição, explicação e interpretação do real educativo, por isso, é a imprescindível a contribuição das Ciências da Educação. Assim sendo, identifico a especificidade da Pedagogia, como Ciência da Educação, no movimento contínuo entre a intenção clara do *para que fazer* e do *como fazer*.

Posto isso, vê-se que o pedagogo não é um técnico encarregado da eficiência do trabalho nem um controlador de produção; sua função e seu papel têm posição social e política maior. Nesse caso, convém procurar na prática, na escola, na comunicação, na experiência a forma como se revela seu trabalho e, sobretudo, como contribuir para a produção de conhecimentos sobre ele: seus problemas e desafios pedagógicos e sociais em instituições de educação técnica e tecnológica. Perceber as concepções presentes, ou que se

fizeram presentes na constituição desse profissional, é imprescindível para se compreender com clareza a concepção de pedagogia e o campo de atuação do pedagogo.

Questionam-se muito os cursos de formação de professores e pedagogos cujo ensino se fundamenta na concepção positivista de ciência, ou seja, supervaloriza o *como* fazer, e não o *que* fazer e o *para que* fazer. Essa pedagogia que isola conhecimentos específicos de conhecimentos pedagógicos separa pensamento e ação. Assim, debater, questionar, historicizar as ações são passos para transformar e romper com as estruturas consolidadas de práticas mecânicas e autoritárias. Refletir sobre a formação do pedagogo é entender seu campo de atuação — neste caso, os IFETS (ex-CEFETS): escolas de tradição na oferta de ensino técnico e tecnológico e no atendimento ao ensino profissionalizante para atender o mercado. Os cursos de formação desenvolvem esse profissional para atuar num campo que privilegia a tecnologia, a técnica, o *como* fazer? Ele está apto a mediar a ação formativa com os docentes desse contexto? Que perfil o IF – *campus* Uberaba requer do profissional da pedagogia?

A definição da identidade do curso de Pedagogia é marcada por disputas político-pedagógicas nos contextos socio-históricos. São conflitos relativos ao posicionamento e ao embate de setores sociais distintos no tocante ao estatuto teórico e epistemológico da pedagogia e do curso de Pedagogia, em especial a configuração da licenciatura e/ou do bacharelado e seus desdobramentos curriculares. Definir suas regulamentações supõe elaborar propostas que vinculem ou separem licenciatura e bacharelado, ora vistos como distintos, ora como dimensões de uma estrutura única. Para Aguiar e Melo (2005), a identidade atribuída ao curso de Pedagogia no Brasil vão de uma concepção de licenciatura separada do bacharelado e de corte positivista a uma concepção de curso de estrutura única, envolvendo a relação intrínseca entre ambos, com base num enfoque globalizante.

A discussão sobre o percurso por que passou o curso de Pedagogia e sua forma atual deixa entrever os sentidos distintos atribuídos historicamente à pedagogia e ao curso de Pedagogia, materializados na legislação e no currículo e que expressam as abordagens sobre teoria e prática, conteúdo e forma, objeto e sujeito, além de aludirem a questões epistemológicas e socioculturais que permeiam o debate sobre educação e sociedade. Com a implantação do curso de Pedagogia, em 1939, no Brasil, começa o debate sobre sua concepção. Em cada época, o curso ganha estruturas e integra as modalidades de licenciatura e bacharelado: ora forma só especialistas (técnicos em educação) em cursos de bacharelado, ora forma só professores em licenciaturas, ora forma os dois. Nessa busca por

definição, ganha vulto o debate sobre a base epistemológica do curso de Pedagogia: se docência ou se ação pedagógica.

### 1.2.1 *Pedagogia como licenciatura*

De 2005 a 2006 foi divulgada a resolução 1 (15 de maio de 2006) do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia. Enquanto o espaço pedagógico assumia uma dimensão política, o espaço político assumia uma dimensão pedagógica, ao considerar-se que o movimento de redefinição curricular, gerenciado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) não só acarretou uma série de decisões permeadas por interesses políticos, sociais e econômicos, como também reconheceu o curso de Pedagogia como campo de investigação científica. De novo estudiosos da educação como Libâneo, Pimenta e outros levantaram uma ampla discussão sobre a formação e a identidade do pedagogo.

O parecer CNE/CP 5/2005 descreveu o processo histórico que configurou o curso de Pedagogia como instância educacional formadora de forma pedagogos essencialmente para o exercício do magistério no nível fundamental, apontando a docência como base para a identidade desses profissionais. Há quem diga que essa definição reduziu o curso ao estabelecer só a licenciatura como modalidade de formação, a exemplo do conselheiro Paulo Monteiro Vieira Braga Barone, membro da comissão bicameral que participou da elaboração desse parecer. Ele defende o bacharelado porque vê o pedagogo como cientista da educação. Eis o que diz em sua declaração de voto:

[...] não poderia deixar de apontar que a formulação apresentada contém uma contradição intrínseca no que se refere à definição do Pedagogo, que leva à especificação de apenas uma modalidade de formação, a Licenciatura. Essa definição, que afirma inicialmente ser o Pedagogo o professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, reveste em seguida esse profissional de atributos adicionais que deformam consideravelmente o seu perfil. Talvez a solução para essa contradição lógica fosse a admissão de um espectro mais amplo de modalidades de formação, como bacharelado, não previsto no Parecer. (BRASIL, 2005, p. 18).

O parecer CNE/CP 3/2006 reexamina o parecer 5/2005 graças às manifestações de preocupação da sociedade e da comissão bicameral. Foi retificado, então, seu art. 14, para incluir o disposto no art. 64 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (lei 9.394/1996):

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP nº 5/2005 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96. § 1º. Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados. § 2º. Os cursos de pós-graduação

indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96. (BRASIL, 2005).

Feita a adaptação legal ao artigo 64 da LDB, as DCN previstas no parecer 5/2005 foram homologadas pelo Ministério da Educação (MEC) no parecer CNE/CP 3/2006, publicado no *Diário oficial* da União em 16 de maio de 2006. Esse documento se refere à organização do curso de Pedagogia com outra configuração — formação docente, porque se crê que a docência é a base para qualquer fazer pedagógico — e assegura a formação do especialista — denotando preferência para que tal formação ocorra na pós-graduação.

A resolução CNE/CP 1 apresenta a formação do pedagogo para exercício do magistério — portanto, sua base é a docência — e afirma que sua formação se destinará, ainda, à gestão educacional, estabelecendo suas habilitações só em licenciaturas.

Art. 4º – O curso de Licenciatura em Pedagogia 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. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006).

Esse perfil do pedagogo segue uma concepção alargada de docência e vem suprir demandas da sociedade capitalista ao tomar a adaptabilidade, a polivalência e a flexibilidade como princípios-guia.

Todavia, a identidade do curso de Pedagogia ainda gera debates. Autores como Libâneo, Pimenta, Franco e outros são contra a redução da formação do pedagogo à docência, pois compreendem esse curso como campo de investigação científica que pode proporcionar ao pedagogo como profissional da educação conhecimentos mais amplos. Para Libâneo (2005a, p. 26), “A Pedagogia começa perguntando que interesses estão por detrás das propostas educacionais”; isto é, qual é o espaço de atuação da pedagogia. Conhecer o campo de trabalho da pedagogia e entender o papel do pedagogo no contexto das políticas educacionais expressa a defesa de uma política pública de educação comprometida com a sociedade que a sustenta. Por isso — afirma Libâneo —, mais que conhecer o campo da

pedagogia e definir regulamentações, é preciso observá-lo e apreendê-lo para, então, se descrevê-lo. Ao preconizar a pedagogia como “[...] campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade”, Libâneo (2005a, p. 26) atribui aos pedagogos a apreensão da essência do fenômeno educativo, assim como a função e responsabilidade de construir e reconstruir o conhecimento. Eis como podem colaborar para a transformação social. Nesses termos, ele defende a especificidade dos estudos pedagógicos e a formação do pedagogo especialista, profissional, que faz reflexões teórico-práticas sobre educação e ensino — formação essa que lhe permite exercer, com qualidade, na escola e fora dela, atividades não diretamente docentes como administração e coordenação pedagógica, orientação educacional, planejamento e formulação de políticas educacionais, pesquisa especializada, avaliação educacional e formação continuada de profissionais.

Também há quem aprove a docência como base do curso de Pedagogia, a exemplo de autores como Scheibe, Freitas, Coelho e outros. Em entrevista a Pinto (2006), os dois primeiros justificam seus posicionamentos. Scheibe afirma que o curso forma — sim — o pedagogo, mas que o preparo para atuar na gestão não é formação só teórica: de alguma forma sua base é o chão da escola. E questiona: “Qual é o ofício do pedagogo? É ensinar, é o que me leva a ter essa posição” (SCHEIBE apud PINTO, 2006, p. 189). Coelho argumenta que a docência não ocorre só na sala de aula, assim como a sala de aula não é só um espaço de quatro paredes: ela é muito mais ampla; portanto, o curso de Pedagogia tem de centrar-se na docência. Para esse autor, as habilitações do curso de Pedagogia tinham de ser extintas, pois a divisão do trabalho escolar separa quem planeja e decide de quem executa, fragmentando o trabalho pedagógico.

À fragmentação do trabalho pedagógico, Libâneo atribui dois motivos: fragmentação na própria formação — a do professor, a do especialista — e fragmentação derivada da divisão técnica do trabalho no capitalismo. Nessa ótica, ele levanta algumas questões:

Essa divisão social do trabalho, expressão das relações capitalistas de produção, e que se manifesta na organização do processo de trabalho, se reproduz em todas as instâncias da sociedade, inclusive nas escolas, onde haveria dois segmentos de trabalhadores opostos entre si, os especialistas (diretor, coordenador pedagógico) e os professores. [...] E como se elimina essa fragmentação? Eliminando a divisão de tarefas que está na base da fragmentação do trabalho pedagógico e transformando todos os profissionais da escola em professores? [...] Há que se considerar que os professores, como também os especialistas que atuam na escola, não são agentes diretos do capital e nem os alunos são mercadorias a serem produzidas. Além disso, a escola não produz as desigualdades básicas, elas são anteriores à escola. Mas ela pode produzir outras desigualdades, geradas no seu próprio interior, como o tratamento de homem e mulher, a discriminação social, a

discriminação étnica, a exclusão de crianças que não conseguem aprender etc. [...] Como eliminar tais distorções? (LIBÂNEO, 2005b, p. 54–6).

Penso que Libâneo não pretende demarcar território nem fragmentar certas hierarquias entre professor e pedagogo e outros profissionais. Antes, creio que queira reconhecer um profissional que aja colaborativamente com professores e outros profissionais da educação para que, juntos, construam uma prática educativa solidária e democrática, cujos objetivos não sejam só operacionais.

Penso que a formação do pedagogo, no Brasil, exige estudos contínuos, pois o processo educacional é contínuo. Ora, discutir a base epistemológica do curso de Pedagogia, partindo de minha formação acadêmica (de início o curso de Magistério, depois o de Pedagogia) me fez refletir sobre a base deste último: docência ou ação pedagógica. Vejo-as como dimensões diferentes com finalidades distintas, logo unificá-las num curso compromete a formação do pedagogo. Creio — sim — que a formação do pedagogo tem de ser redimensionada, pois a questão me parece complexa, logo, merece mais estudos e discussões, que escapam ao escopo deste estudo. Por ora, afirmo a pedagogia como campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico — materializado na práxis social —, assim como considero essa práxis como a linha que tece a identidade do pedagogo.

Reconhecer na pedagogia uma identidade e problemáticas próprias, compreender e questionar os elementos da ação educativa e sua contextualização (aluno como sujeito da socialização e da aprendizagem, agentes e processos de formação, conhecimento como objeto de construção e reconstrução, contexto social) possibilita uma prática real e o desempenho de sua real função. Com base em conhecimentos científicos, filosóficos, técnico-profissionais e práticos advindos do cotidiano e da experiência, a pedagogia busca explicitar objetivos e formas de intervenção que concorrem para a formação humana. Não é outra a minha constatação ao considerar minha trajetória de formação escolar e profissional: o pedagogo tem como atribuição primordial intermediar a construção conjunta dos conhecimentos envolvidos nos processos da prática educativa.

### 1.3 Algumas considerações

Historicamente, nota-se uma busca por definição que se refletiu nas dicotomias teórico-metodológicas clássicas presentes nas discussões sobre o perfil e a função do pedagogo: professor *versus* especialista, especialista *versus* pedagogo, docência *versus* gestão (SILVA, 2002). Assim, até aqui aponte a historicidade da pedagogia. Parti da genealogia da sala de aula rumo à compreensão das influências que levaram a pedagogia a assumir uma

função normatizadora, reguladora e vigilante, e o pedagogo a ser seu representante vivo. Discuti o campo teórico da pedagogia e a definição da prática educativa como seu objeto de estudo. Um breve debate sobre formação do pedagogo e papel do supervisor pedagógico levou a considerações sobre as atuais diretrizes curriculares que orientam e definem o curso de Pedagogia como licenciatura. Nesse ponto, o tema central foi a definição da base do curso e da formação do pedagogo: ser ou não ser a docência. A discussão culminou considerando a atuação do pedagogo como formativa, o que compreende a formação continuada dos docentes e sua própria.

O debate segue nesse tom, mas com um enfoque mais específico: o pedagogo e seu papel numa instituição de ensino técnico e tecnológico: o IFTM de Uberaba, cuja maioria dos professores atua no ensino técnico e/ou tecnológico e é bacharel ou tecnóloga. Parto da ideia de que essa formação inicial não proporciona os saberes necessários ao exercício da docência: os saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais (adquiridos no cotidiano escolar) que se resumem nos conhecimentos indispensáveis à atuação docente. Ao pensar na atuação do pedagogo no ensino superior — técnico em assuntos educacionais no IFTM, vêm-me estas perguntas: haveria outra forma de superar o dilema que distancia o pedagogo da prática educativa, dos professores, dos objetivos sociopolíticos da educação? Poderia esse pedagogo ser formador de professores numa perspectiva que rompesse com as práticas regulatórias e de vigilância?

Em busca de respostas, a seguir apresento o IFTM CAMPUS UBERABA sua trajetória, seus professores — para mostrar a realidade de uma instituição que desenvolve formação técnica e tecnológica, os desafios que seus docentes enfrentam e a necessidade de alternativas de atuação profissional que aproximem o pedagogo cada vez mais do pedagógico e dos objetivos políticos e sociais da educação.

## 2 EXPANSÃO EDUCACIONAL DO INSTITUTO FEDERAL E SEUS SUJEITOS

Neste capítulo, enfoco o espaço onde a pesquisa foi feita — de início, fatos históricos e datas que marcaram as transformações por que passou o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro/*campus* Uberaba; depois, a função e missão que este assume no cenário educacional da cidade. Apresento os professores, mas me preocupo em situá-los no contexto como colaboradores e companheiros de aprendizagem e experiências, em vez de descrevê-los. Destaco as políticas públicas pelo viés do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sobretudo a expansão da educação profissional nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

### 2.1 Mudanças institucionais e educacionais

O IFTM – *campus* Uberaba foi fundado em 1953, como Centro de Treinamento em Economia Doméstica Rural, autorizado pela então Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV–MA). Por força do decreto 83.935, de 4 de setembro de 1979, deixou de ser Colégio de Economia Doméstica Dr. Licurgo Leite para ser a Escola Agrotécnica Federal de Uberaba. Foi promovido à autarquia federal pela lei 8.731, de 16/11/1993, e a Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) via decreto presidencial s. n. de 16/8/2002. Em 29 de dezembro de 2008, pela Lei n. 11.892O é criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IF TRIÂNGULO MINEIRO, Instituição de Educação Superior, Básica e Profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

A linha do tempo abaixo representa a trajetória dessa instituição:



FIGURA 1 – Linha do tempo do IFTM – *campus* Uberaba.

Fonte: IFTM – CAMPUS UBERABA, 2008a.

Em 1953, oferecia curso de extensão em Economia Doméstica Rural. Em 1954, abriu o curso de Magistério de Economia Doméstica e o curso Ginásial Agrícola. A seguir, o curso de Magistério foi transformado em curso colegial de Economia Doméstica. Em 1982, o curso colegial de Economia Doméstica se tornou curso técnico e foi implantado o curso técnico em Agropecuária, graças à doação, pelo município de Uberaba, de 472 hectares para instalação e funcionamento da escola-fazenda. Após a mudança para centro federal, começaram a ser implantados os primeiros cursos superiores na modalidade de tecnologia, a exemplo dos cursos Desenvolvimento Social, Irrigação e Drenagem e Meio Ambiente, criados em 2003. Em 2006, os três cursos foram reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC), e o curso de Meio Ambiente passou a se chamar Gestão Ambiental.

A instituição tem duas unidades: a escola-fazenda (unidade 1) — situada na rua João Batista Ribeiro, 4.000, Distrito Industrial II, a 15 quilômetros do centro da cidade — e a escola-cidade (unidade 2) — na avenida Edílson Lamartine Mendes, 300. Funcionam de manhã, à tarde e à noite. A unidade 1 tem abatedouro, fábrica de ração, viveiro e os laboratórios de agroindústria, análise de solos, apicultura, avicultura, bovinocultura, culturas anuais, fruticultura, informática, inseminação artificial, irrigação e agrometeorologia, hidroponia, mecanização agrícola, olericultura, plasticultura, piscicultura, química, secagem/armazenagem./beneficiamento de grãos e de suinocultura; além de laboratórios de cada curso.



FIGURA 2 – Quando o IFTM – *campus* Uberaba era Colégio de Economia Doméstica, ficava na av. Edilson Lamartine Mendes n. 300.

Fonte: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO/CAMPUS DE UBERABA (IFTM CAMPUS UBERABA), 2008a.

Os laboratórios são unidades educativas cuja função primordial é integrar teoria com prática e empregar e agregar novas tecnologias e práticas gerenciais, num trabalho multidisciplinar que aproveite todas as experiências dos alunos. A unidade 2 tem laboratórios de informática, microbiologia, manutenção de computadores e nutrição.



FIGURA 3 – A unidade I — escola-fazenda.  
Fonte: IFTM – CAMPUS UBERABA, 2008a.

Na educação profissional, o processo educacional tem de se fundamentar em dois componentes: criatividade e formação científica e tecnológica sólida; daí a importância do desenvolvimento de processos educacionais que propiciem a geração e difusão do conhecimento científico e tecnológico e incentivem a criatividade e o empreendedorismo. Seguindo esses princípios, o decreto federal 3.462, de 17 de maio de 2000, previa esta atribuição aos CEFETs:

Art. 8º – Os Centros Federais de Educação Tecnológica, transformados na forma do disposto no art. 3º da Lei nº 8.948, de 1994, gozarão de autonomia para a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional, bem como para a implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional.

O art. 4º do decreto 5.224 (de 1º de outubro de 2004) determinou que os CEFETs, “[...] observadas a finalidade e as características básicas definidas nos artigos 2º e 3º [...], têm

por objetivos: VII – ministrar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, nas áreas científica e tecnológica”. Ao se transformar em centro federal de educação, com autonomia para implantar cursos superiores, de 2002 a 2008, a instituição ampliou seu quadro de pessoal e a oferta de seus cursos. Em 2003, tinha quatro turmas no nível médio, sete no técnico e três turmas no tecnológico (turmas de 30 alunos). Em 2008, os ensinos médio e técnico tiveram pouca alteração, e o ensino superior passou de três turmas para nove, além de ter sido criada uma turma de pós-graduação (QUADRO 1). São três modalidades de cursos técnicos oferecidos pela Instituição: concomitante, integrado e educação de jovens e adultos (QUADRO 2)

No Ensino Superior, a Instituição oferta as seguintes modalidades: tecnologia com cinco turmas; bacharelado com duas turmas; bacharelado e licenciatura com duas turmas e uma Pós-graduação Lato sensu, contando com um total de dez cursos. Fato que demonstra a expansão, tanto em questão de quantidade e de diversidade exigindo dos professores cada vez mais competência e habilidades. Abaixo, tem-se a visualização das modalidades e os cursos oferecidos em 2008 pela Instituição (QUADRO 3).

QUADRO 1  
Comparação dos níveis de ensino ofertados em 2003 e 2008

2003		2008	
Níveis de ensino	Número de turmas	Níveis de ensino	Número de turmas
Ensino Médio	4	Ensino médio	3
Ensino Técnico	7	Ensino técnico	6
Ensino Superior	3	Ensino superior	9
Pós-graduação	—	Pós-graduação	1

FONTE: IFTM – CAMPUS UBERABA, 2008b.

QUADRO 2  
Modalidades de cursos técnicos oferecidos em 2008

	CONCOMITANTES	INTEGRADO	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
<b>Cursos</b>	Agricultura e Zootecnia com Ensino Médio	Informática	Agroindústria
	Agricultura e Zootecnia Açúcar e Alcool		
	Nutrição e Dietética		
	Informática		
<b>Total</b>	5	1	1

FONTE: IFTM – CAMPUS UBERABA, 2008b.

QUADRO 3  
Modalidades de cursos superiores oferecidos em 2008

	TECNOLOGIA	BACHARELADO	BACHARELADO/ LICENCIATURA	PÓS- GRADUAÇÃO LATO SENSU
<b>Cursos</b>	Alimentos	Engenharia Agrônômica	Ciências Sociais	Programas e Projetos Sociais
	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Zootecnia	Química	—
	Desenvolvimento Social	—	—	—
	Gestão Ambiental	—	—	—
	Irrigação e Drenagem	—	—	—
<b>Total</b>	5	2	2	1

FONTE: IFTM – CAMPUS UBERABA, 2008b.

TABELA 1  
Quadro de pessoal em 2004 e cronograma de expansão para o período 2005–9

DISCRIMINAÇÃO	PERÍODO					
	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Professor do ensino básico, técnico e tecnológico	66	72	84	89	96	114
Técnico administrativo	91	100	108	108	115	126

FONTE: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS/CEFET, 2006, p. 35

No ensino superior, a instituição oferece dez cursos, divididos nas modalidades tecnologia (cinco turmas), bacharelado (duas), bacharelado e licenciatura (duas) e pós-graduação *lato sensu* (uma turma) (QUADRO 2). Essa expansão na quantidade e diversidade exige dos professores mais competências e mais habilidades. A ampliação dos cursos aumenta, também, o número de servidores: em 2008 havia o dobro do número de servidores em 2004 (TABELA 1).

Em 2007, o então CEFET participou da segunda fase da expansão da rede federal de educação tecnológica, via chamada pública MEC/SETEC 001/2007, quando foi autorizada a criação das Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDs) de Ituiutaba (MG) e Paracatu (MG). Portanto, são evidentes o crescimento e desenvolvimento por que a instituição passa em pouco tempo.

Maria Ciavatta (2006) discute a transformação dos CEFETs em instituições de ensino superior e levanta três hipóteses para isso: 1) é exigência posta pela aproximação da instituição com o mundo da produção, ciência e tecnologia; 2) é necessidade de professores para disciplinas profissionais não atendidas suficientemente pelas universidades; 3) expressa em parte a rejeição a atividades técnicas, supostamente subalternas. Dadas essas hipóteses, ela convoca essas escolas a uma discussão sobre o sentido educacional que assumem ao se

tornarem instituições de ensino superior, sobre que homem e que mulher querem formar e a que fim se destina a educação; pensar na técnica, na ciência, na tecnologia e em sua relação com o trabalho e a educação. Vejo essa convocação como necessária porque a concepção que se assumir será a educação que se fará.

O termo educação tecnológica foi introduzido no âmbito do governo federal a partir de 1978, pela lei 6.545/78, que transforma três escolas técnicas federais — do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais — em centros federais de educação tecnológica. Nessa lei, o conceito de educação tecnológica se vincula a uma dimensão de verticalização: dar às três instituições mencionadas a prerrogativa de ministrar ensino superior. Em 1993, criou-se o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que “[...] visa integrar o país no processo de desenvolvimento mundial e no uso das denominadas novas tecnologias; isso requer a renovação da escola, para que assuma o papel de transformadora da realidade econômica e social do país” (BRASIL, 1993). Assim, a dimensão vertical acresce ao conceito de educação tecnológica uma visão de que esta pode suprir as demandas do mercado e do desenvolvimento econômico acima de tudo. Mais que isso, seus elos com o setor produtivo são visíveis. O IFTM *campus* Uberaba tem discutido e construído, coletivamente, um conceito de educação tecnológica crítico e comprometido com os interesses, não só do mercado de trabalho, mas também — e sobretudo — da sociedade.

Dito isso, a convocação de Ciavatta (2006) põe em relevo a necessidade de se ter consciência de que técnica, ciência e tecnologia compõem uma relação fundamental: aquela entre ser humano e natureza na preservação e reprodução da vida; e desvinculá-las desse seu contexto, das relações sociais e de classes que estabelecem é:

[...] o caminho que conduz a contradição entre essa lógica que é a *lógica da produção capitalista e a lógica da educação*. A primeira tem base no lucro, na exploração do trabalho, no tempo breve em que deve se realizar a atividade produtiva, no corte de custos, no aumento da produtividade do trabalho, na competitividade, na mercantilização de toda produção humana. A segunda, por ter a finalidade de formar o ser humano, deve pautar-se pela socialização do conhecimento, o diálogo, a discussão, o tempo médio e longo da aprendizagem, a humanização, a emancipação das amarras da opressão, o reconhecimento das necessidades do outro, o respeito à sua individualidade, a participação construtiva e a cidadania. Em resumo, esta é a questão de fundo, o desafio que está posto quando falamos sobre a atividade formativa dos CEFETs, tanto no ensino médio técnico e profissional, como no ensino superior. (CIAVATTA, 2006, p. 918).

Nos últimos anos, houve investimentos na modernização da estrutura física e no projeto pedagógico da instituição, isto é, em equipamentos atualizados e em pessoal especializado em diferentes campos da atividade humana. Na dimensão pedagógica, ocorreu

uma reestruturação curricular ampla, para tornar os cursos mais dinâmicos, flexíveis e aptos a oferecerem respostas aos desafios sociais e profissionais. O plano de desenvolvimento institucional justifica a ampliação da atuação do IFTM: de ensino médio e técnico com foco em produção agrícola, que fazia desde sua criação, a ensino superior, pesquisa e, mais sistematicamente, extensão:

Vivemos em um mundo complexo e dinâmico. E isto tem exigido das pessoas, empresas e poder público um posicionamento atento e diferenciado em resposta aos desafios postos pelo processo acelerado de mudança. [...]. A tarefa de delinear os referenciais que vão orientar o desenvolvimento da instituição e sua respectiva ação pedagógica é de fundamental importância e deve estar alicerçada em critérios de mérito e relevância social, perpassando as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Hoje, a educação profissional constitui condição indispensável para o êxito num mundo pautado pela competição, inovação tecnológica e crescente exigência de qualidade, produtividade e conhecimento, e deve propiciar ao profissional formação ética para uma atuação consciente de sua responsabilidade na sociedade. O CEFET Uberaba, ao propiciar a formação do cidadão como pessoa com autonomia intelectual e pensamento crítico, promove, também, a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos. Dessa forma, o CEFET Uberaba responde às exigências do mundo do trabalho, aos anseios da comunidade e cumpre o seu papel de relevância estratégica para o desenvolvimento da região e do país. (CEFET, 2006, p. 4–5).

Nesse contexto, tem de haver programas que não dissociem o ensino da pesquisa e da extensão e os faça interagir com a sociedade de modo a contribuir para seu desenvolvimento. Dito de outro modo, a instituição tem de confrontar conhecimentos acumulados com a realidade para realimentar o ensino, a pesquisa e a extensão. Assim, aliar os objetivos da expansão da educação profissional, delineada pelo governo com os da construção de uma sociedade justa e solidária, tem de ser prioridade, pois a cada avanço, a cada transformação da instituição, equivalem novas atribuições, novas demandas. Exemplo disso foi a implantação de uma “política” de governo — o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que mudou o curso do CEFET de Uberaba.

### *2.1.2 Plano de Desenvolvimento da Educação e expansão da educação profissional*

O PDE foi lançado pelo MEC em 24 de abril de 2007, simultaneamente à promulgação do decreto 6.094, que dispõe sobre o “Plano de metas compromisso todos pela educação”. Segundo Saviani (2007), esse projeto surgiu como “guarda-chuva” que abrigaria quase todos os programas em desenvolvimento gerenciados pelo MEC, ao que tudo indica, aproveitando o ensejo de lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) pelo governo federal. Agregou ações relativas à área de atuação do MEC, apoio e de

infraestrutura. De início, 30 ações foram incluídas no PDE, hoje são 41 (BRASIL, 2008). Conforme Saviani (2007), um confronto do PDE com o Plano Nacional de Educação (PNE), de 9 de janeiro de 2001, mostrará que este tem três elementos característicos de um plano: 1) diagnóstico; 2) diretrizes; 3) objetivos e metas. Tal estrutura se aplica aos níveis de ensino básico e superior e às modalidades de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação a Distância (EaD), tecnologias educacionais, educação tecnológica e formação profissional, educação especial e educação indígena, Magistério da educação básica, financiamento e gestão.

Todavia, o PDE se caracteriza mais como programa de ações que, em tese, define estratégias para cumprimento de objetivos e metas do PNE (embora não mencione isso diretamente nem se apoie no diagnóstico do PNE). Como tal, preocupa-se em atacar o problema qualitativo da educação básica — o que se revela, sobretudo, em três programas: “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)”, “Provinha Brasil” e o “Piso do Magistério”; calca-se na ideia de gestão — como se o problema da educação fosse administrar unidades escolares; e se apresenta como garantia do desenvolvimento da educação e do País por meio de uma sociedade livre, justa e solidária, pois a educação se fundamentará na autonomia, inclusão e diversidade.<sup>12</sup> Esse documento busca o compromisso de todos com a educação mediante um programa apoiado, técnica e financeiramente, pela União cujo objetivo — melhorar a qualidade da educação — pode ser alcançado com a adesão voluntária de todos. Além de não avaliar as políticas públicas adotadas até o presente, não diagnostica, com clareza, a repercussão destas no sistema educacional, para propor os ajustes e correções. A história da educação, seus avanços e limites inexistem na formulação do programa, por isso ele repete velhas fórmulas e desconsidera as experiências positivas e negativas acumuladas. Enfim, o PDE reproduz a quebra de continuidade em políticas educacionais, caracterizando-as como políticas de governo, e não de Estado, dificultando o alcance de resultados em médio e longo prazo.

Não é intenção discutir o PDE em sua totalidade e profundidade, mas sim ações como a expansão da educação profissional e seus reflexos no IFTM aqui estudado.

---

<sup>12</sup> Sobre o discurso — renovado — que associa educação e desenvolvimento, Cunha (1991) procura demonstrar seu papel ideológico de livrar o sistema capitalista de críticas maiores. Na ótica liberal, o sistema educacional teria de gerar oportunidades de ascensão social pela garantia de igualdade de acesso ao sistema e qualidade mostrada em certos mecanismos de controle (em que se destacam os exames nacionais); a educação é vista como serviço, e o cidadão é tido como seu usuário — muitas vezes, “cliente” — do serviço, cuja realização e oferta não são privativas do Estado. Uma análise crítica mostra que esse discurso não se sustenta e é incapaz de promover a “educação para todos” de fato. E mais: não conseguirá resolver as mazelas do País porque o desenvolvimento deste resulta de um conjunto de fatores, dos quais a educação é um, por isso tem de se concatenar com demais ações e objetivos mais gerais do país — o que não acontece no caso do PDE.

### 2.1.3 *Educação profissional: novos rumos para a sociedade?*

Expandir a educação e o conhecimento, em especial o tecnológico, para garantir articulação com o novo processo produtivo merece análise. Hoje, a rede federal de educação profissional e tecnológica reúne 215 instituições, a serem ampliadas para 354 até 2010, conforme o plano de expansão do MEC. Segundo o projeto de lei, elas integrarão 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS), abrangendo todos os estados e o Distrito Federal. Como se pode ler no PDE, O Senado Federal aprovou o projeto de lei 177/2008, que cria 38 institutos e foi sancionado e promulgado como lei (n. 11.892) em 29 de dezembro de 2008. Cabe aos institutos oferecer ensino médio integrado ao ensino profissional, cursos superiores de tecnologia, bacharelado em engenharias e licenciaturas. Estão sendo criados com base na rede de educação profissional, e seu modelo pedagógico é novo. Metade das vagas será destinada a cursos técnicos de nível médio. A oferta de educação profissional se estenderá ainda ao nível superior — cursos de engenharias e licenciaturas em ciências da natureza (física, química, matemática e biologia). Também vão investir em pesquisa, extensão e formação de professores para redes públicas de educação básica, assim como licenciaturas de conteúdos específicos da educação profissional e tecnológica, como a formação de professores de Mecânica, Eletricidade e Informática (BRASIL, 2008).

Em essência, o ensino profissional enfoca o mercado e sua competitividade, pois o capitalismo competitivo impõe a necessidade de educação. Mas esse campo apresenta conflitos: separa quem produz de quem ensina, relações estabelecidas com quem detêm o saber, uso do conhecimento em prol da manutenção de um sistema, expansão e reprodução da divisão social do saber. Assim, o ensino profissional atua como instrumento de manutenção de relações vigentes sem eliminar a contradição fundamental que as encerra. Logo, questionar essa realidade supõe não torná-la imutável e valorizar a educação como possibilidade de transformação — não uma valorização messiânica, mas ciente de que há limites. Como não se pode subestimar a força de uma educação questionadora, isso pode incomodar os defensores da ordem estabelecida, pois essa mesma educação profissional pode se reverter na cidadania do trabalhador, ou seja, em capacidade de reivindicar, organizar-se, participar e decidir.

Com efeito, a formação profissional tem de ser desenvolvida e entendida com base nas circunstâncias histórico-sociais e determinações históricas do capitalismo. Por isso, é também uma formação política, que pode ajudar o trabalho a entender mais suas condições de vida, sua existência e as contradições que permeiam o sistema que o emprega como

profissional. Além disso, a visão de educação como forma de transmitir e socializar conhecimento não vige; antes, seu propósito primordial é a (re)construção do conhecimento pelo aluno; aprender na escolar é sempre fenômeno reconstrutivo político, pois, mesmo sendo conquista humana, o conhecimento facilmente se volta contra quem o conquistou ao servir à exclusão social e dominação. Nessa ótica, se o capitalismo moderno procura aprisionar a cidadania, para que não atrapalhe a competitividade, a educação tem de inverter essa lógica, fazendo prevalecer a ética da dignidade humana.

Ao tratar da educação profissional e tecnológica e universalização da educação básica, Frigotto busca evidenciar o quanto as políticas públicas educacionais se articulam para promover a obediência, em vez da autonomia e qualidade da educação. Segundo ele,

Não basta a democratização do acesso, há necessidade qualificar as condições objetivas de vida das famílias e das pessoas e aparelhar o sistema educacional com infra-estrutura de laboratórios, professores qualificados, com salários dignos, trabalhando numa única escola etc. Para isso não é suficiente a aprovação do [Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação] FUNDEB. No contexto do que estamos aqui sinalizando os fundos se pautam na lógica da “equidade mínima” e não na qualidade necessária. Esta implica previsão de recursos constitucionais que a médio prazo dilatem em três ou quatro vezes os investimentos atuais em educação básica e superior. (FRIGOTTO, 2007, p. 1.145).

Compreender, portanto, os conceitos, as interferências e a força da globalização e da política neoliberal, entremeadas nas políticas educacionais, é essencial para se mudar da posição de sujeito passivo e manipulado para a de sujeito que tem um papel social. Tal mudança supõe entender que a educação escolar não se limita à sala de aula ou a conteúdos e disciplinas, pois inclui um conjunto importante de relações sociais envolvidas em sua configuração.

Ao veicular conceitos como modernização, expansão, flexibilidade, diversidade, competitividade, excelência, desempenho, eficiência, descentralização, integração, equidade, o discurso das políticas educacionais indica preocupação com a democratização do acesso à educação e a melhoria de sua qualidade e reconhecimento do direito à cidadania. Mas a ação que concretiza esse discurso se mostra paliativa e ancorada em políticas do capital, pois — diria Coraggio (1996, p. 109) — ignora-se a relação dialética entre expansão e qualidade; noutros termos:

[...] não se amplia um sistema educativo em um contexto de marginalização cultural e exclusão econômica. Podem-se esperar taxas crescentes de evasão e fracasso como produto do próprio êxito da extensão. [...] pretender resolver o problema da qualidade [...] sem encarar integralmente os problemas do contexto social [...] não passa de uma estratégia mal formulada.

Eis por que é preciso questionar as políticas educacionais públicas: como são feitos os investimentos? Como são avaliados? Que mudanças promovem na prática cotidiana? É preciso desconstruir os discursos oficiais, desvelar práticas cotidianas dos professores para se

compreender o que ocorre na educação pública pelo cotidiano escolar. A prática docente pode revelar o que números oficiais não mostram, porque há uma cultura escolar que as políticas públicas desconsideram. Se há um discurso de revalorização da educação, sua concretização não está isenta de questionamento e reflexão.

Não pretendo responder a uma questão tão complexa e antiga quanto os impasses na educação, alvos de políticas públicas ao longo da história do País. Busco tão somente refletir sobre as políticas públicas de educação, investigando a reorganização da educação profissional pelo plano de expansão da rede federal de educação tecnológica para compreender mudanças como a transformação do CEFET em IFTM.

## 2.2 De centro federal a instituto federal

Em 2007, governo federal lançou a chamada pública MEC/SETEC 002/2007 para analisar e selecionar propostas de constituição dos IFETs. O CEFET de Uberaba elaborou o projeto que propunha constituição de um instituto federal no Triângulo Mineiro respondendo à ação de reorganizar institucionalmente a educação profissional e tecnológica (EPT), uma das mais relevantes do PDE. O decreto 6.095, de 24 de abril de 2007, estabeleceu diretrizes para integração de instituições federais de educação tecnológica a fim de se constituírem os IFETs. A proposta visava formalizar a agregação voluntária de CEFETs, escolas técnicas federais, escolas agrotécnicas federais e escolas técnicas vinculadas a universidades federais localizadas no mesmo estado. No projeto de lei de instituição dos IFETs, a administração superior é atribuída ao reitor, ao colégio de diretores<sup>13</sup> e ao conselho superior.<sup>14</sup> A proposta de criação do IFET do Triângulo Mineiro parece estar alinhada à do governo:

[...] a proposta de constituição do IFET–Triângulo se justifica porque traduz as concepções que fundamentam as políticas públicas do governo do Presidente Lula para a educação profissional e tecnológica, conforme pode ser evidenciado nos objetivos previstos para a nova instituição. A presente proposta abrange o *Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba* e suas *UNEDs* de *Ituiutaba* e *Paracatu* e a *Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia*, tendo como área de atuação as mesorregiões do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e parte do Noroeste de Minas. O IFET–Triângulo será organizado em estrutura *multicampi*, constituída, inicialmente, por 4 *campi*: Campus Ituiutaba, Campus Paracatu, Campus Uberaba e Campus Uberlândia. (IFET–TRIÂNGULO, 2008, p. 8).

---

<sup>13</sup> Inclui reitor, vice-reitor, pró-reitores e diretor-geral de cada *campus* que integra o instituto (BRASIL, 2007).

<sup>14</sup> Terá caráter deliberativo e consultivo; sua composição inclui representantes de docentes e discentes, técnicos administrativos e egressos da instituição, da sociedade civil, do MEC e do colégio de diretores do IFET (BRASIL, 2007).

É possível apreender que a proposta de constituição do IF do Triângulo cumpre princípios e diretrizes do governo delineadas no PDE, pelos objetivos e pelas metas expostas na proposta para constituição desse instituto, elaborada pelo CEFET e aprovada pelo MEC, como aparece na página 43 desse documento.

O IFET–Triângulo ofertará um ensino verticalizado abrangendo desde qualificação de trabalhadores, educação de jovens e adultos, ensino médio integrado ao ensino técnico até formação de professores, cursos de tecnologia, bacharelados, engenharias, pós-graduação, *lato-sensu* e *strictu-sensu*. Pacheco (2007) afirma que: Nesse contexto, a proposta dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, ainda em construção, aponta para um novo tipo de instituição identificada e comprometida com o projeto de sociedade em curso no país. Não se trata de algo estranho e à margem do desenvolvimento da institucionalidade da rede federal, muito menos de uma ruptura. Ao contrário é um salto qualitativo em uma caminhada singular prestes a completar 100 anos. [...] os IFET necessitarão estar intimamente sintonizados às demandas sociais-econômicas-culturais, locais e regionais. O IFET–Triângulo atenderá uma demanda social por educação no contexto da sociedade globalizada, da inteligência e do conhecimento, das quais emergem novas exigências no sentido de responder ao paradigma denominado “produção flexível”. Esta nova instituição atenderá a sociedade regional, composta pelas mesorregiões do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba e parte do Noroeste de Minas, numa extensão territorial de 137.103 km, formada por 81 municípios, com atendimento potencial de 334.630 alunos, [...]. A atuação do IFET–Triângulo permitirá a interiorização de um modelo de educação que, seguramente, promoverá o desenvolvimento econômico regional e a melhoria da qualidade de vida das pessoas. (IFTM, 2008, p. 43).

Em 16 de julho de 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva assinou o projeto de lei que criou os 38 institutos federais, dentre os quais o do Triângulo Mineiro (cf. art. 5º, cap. II, seção I da lei 3.777/2008: “[...] XVII – Instituto Federal do Triângulo Mineiro, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia”). Os institutos federais terão autonomia, nos limites de sua área de atuação territorial, para criar, extinguir cursos, registrar diplomas de cursos oferecidos, mediante autorização de seu conselho superior e ainda, exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais. Cada instituto se organiza em estrutura com vários *campi*, com proposta orçamentária anual identificada para cada *campus* e reitoria (MEC/SETEC, 2008). O instituto do Triângulo abrange a mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba e parte da mesorregião noroeste de Minas (FIGS. 4 e 5).

Como se vê, em 55 anos houve muitas mudanças nessa instituição; e a expansão por que ela passa hoje reflete sua posição de destaque na educação profissional, reestruturada para acompanhar as políticas de governo. É certo que as mudanças interferem na atuação docente, pois exigem dos professores e do pedagogo cada vez mais conhecimentos e habilidades. Eles são desafiados e se sentem, por necessidade, convocados a construir uma prática pedagógica



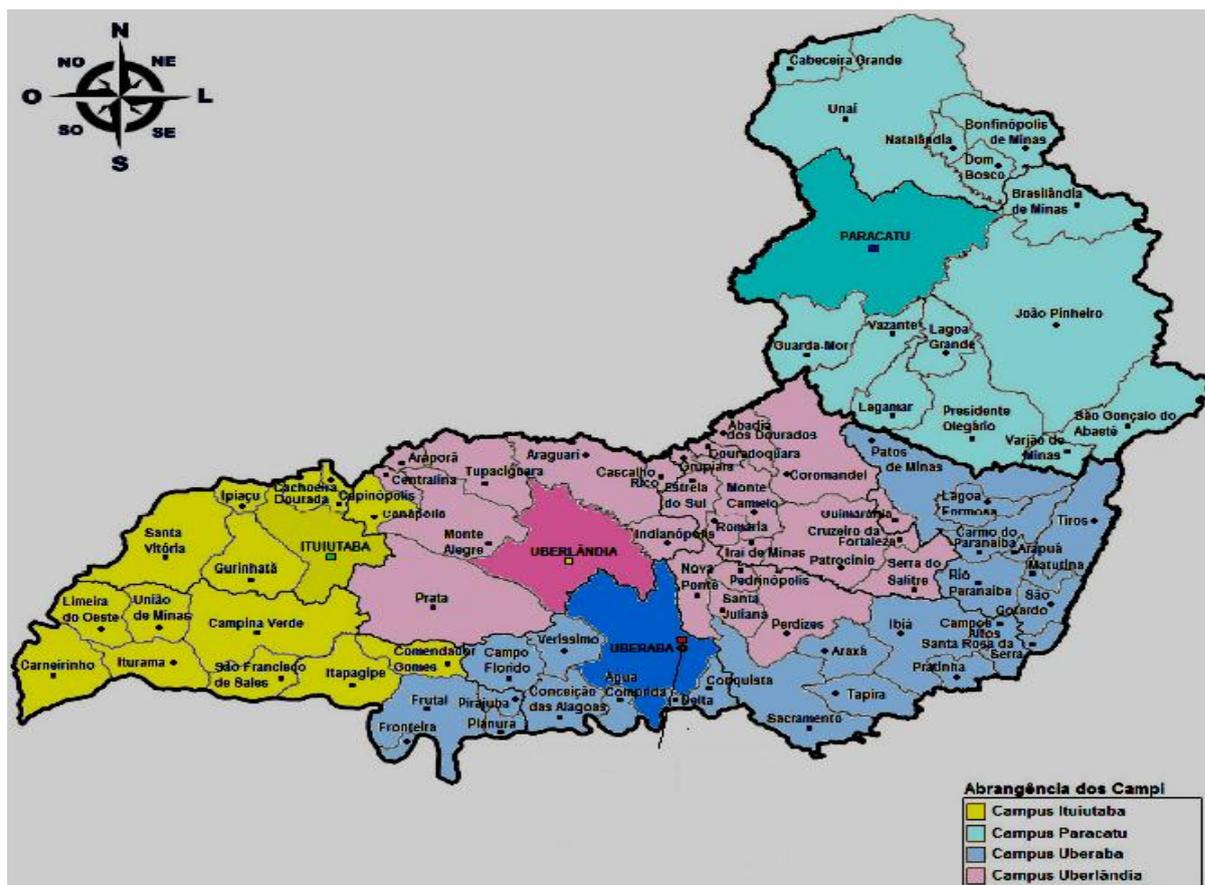


FIGURA 5 – Delimitação de abrangência de cada *campus* do IF do Triângulo Mineiro nas mesorregiões: Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e noroeste do estado

Fonte: IFTM – CAMPUS UBERABA, 2008a, p. 7.

Como a educação formal não foge ao poder da ideologia — seus conteúdos podem reforçar e perpetuar a hegemonia dominante, voltada à formação do capital humano<sup>15</sup> —, é preciso considerar que a escola é uma instância social visada pelo sistema político-econômico para alcançar interesses e objetivos favoráveis a uma minoria privilegiada pela exploração e desumanização que exerce domínio sobre uma maioria social excluída do seu direito de “ser mais”, na expressão de Freire. Nessa ótica, ao assumir a educação tecnológica em nível superior, o IFTM *campus* Uberaba se vê diante da necessidade de responder às expectativas da sociedade, do mercado e do governo; vê sua importância se agregar à educação para garantir a sobrevivência na chamada “sociedade do conhecimento”, em que a combinação de configurações e aplicações das tecnologias da comunicação visa ressaltar a informação e o conhecimento como elementos centrais na sociedade contemporânea, pois a eles se atribui

<sup>15</sup> O conceito de capital humano na educação gerou uma concepção tecnicista de ensino e organização, mistificando seus objetivos reais. Essa visão disseminou a ideia de que a educação é pressuposto do desenvolvimento econômico e das pessoas: estas se “valorizariam” ao se educarem, na mesma lógica em que se valoriza o capital. Deslocaram-se para o âmbito individual problemas de inserção social, emprego, desempenho profissional, e a educação se tornou um “valor econômico”, numa equação que equipara o capital ao trabalho, como se fossem ambos “fatores de produção”. Legitimou-se a ideia de que investimentos em educação sejam

papel decisivo no alcance do progresso técnico, do desenvolvimento econômico, da competitividade internacional e da mobilidade social. Essa dupla função de preparar para a continuidade dos estudos e para o mundo do trabalho desafia a prática pedagógica, a escolha e decisão política. Por isso, questionar a relação entre educação e trabalho como condição para o desenvolvimento é fundamental a fim de se dismantelar artifícios de exclusão. Ora, enquanto investimentos altos têm sido feitos para qualificar e requalificar trabalhadores, a redução de custos e o aumento da produtividade pela modernização do trabalho diminuem os postos de trabalho.

Eis por que os profissionais do IFTM *campus* Uberaba, em especial professores e pedagogos, necessitam de formação ampla e contínua; afinal, têm de atuar, num mesmo espaço, em níveis e modalidades de ensino diferentes, em que cada um tem exigências singulares e complexas. Atuar na educação profissional tecnológica de jovens e adultos, no ensino médio integrado com o ensino técnico; no médio concomitante com o técnico, no técnico pós-médio, no superior tecnológico, no bacharelado, na engenharia e na licenciatura, na pós-graduação, na extensão e na pesquisa faz desses docentes sujeitos polivalentes os quais, a cada mudança na instituição, viram-se acrescentando requisições e atribuições à sua atuação. Como a maioria dos professores tem bacharelado, eles veem a formação pedagógica como algo que precisam desenvolver, pois sabem que sua formação inicial não consegue suprir as necessidades que se apresentam a cada nova mudança.

Nesse caso, buscar uma nova institucionalidade para a formação profissional supõe buscar uma institucionalidade, também, para a formação continuada. Ora, se é importante considerar as necessidades educacionais dos alunos — direito à cultura, ciência e tecnologia, por exemplo —, também o é dar aos educadores um espaço para sua formação, a fim de que se desenvolvam profissionalmente e ampliem seus saberes. Ser uma instituição formadora de formadores faz o IF – *campus* Uberaba incorporar, em sua missão institucional, a formação permanente e contínua de seus profissionais. Assim, a instituição pode se estruturar para oferecer um ensino superior que produza conhecimento crítico em todas as áreas, sobretudo ciência, tecnologia, arte e cultura; isto é, um ensino comprometido com a formação de jovens e adultos o qual articule ciência, tecnologia, cultura e trabalho e lhes dê possibilidades de serem cidadãos autônomos. É urgente a criação de condições para que quem se dedica seriamente à docência de conteúdos técnicos, tecnológicos na educação profissional e

tecnológica, tenha formação pedagógica. Nessa ação formativa, que demanda avanços, investimentos e esforços, o pedagogo assume o papel relevante de mediador.

### 3 PEDAGOGO, PROFESSORES E PROCESSOS FORMATIVOS: fundamentos teóricos

*Uma pessoa para compreender tem de se transformar.*

— SAINT-EXUPÉRY

As transformações sociais e econômicas, na sociedade atual, requerem dos profissionais da educação novas competências para que cumpram exigências do mercado de trabalho e da própria sobrevivência em uma sociedade onde que a necessidade de conhecimentos, cada vez mais diversificados, se impõe. Em um contexto tal, o exercício da docência se torna ainda mais complexo porque pede novas formas de intervenção, mediação e disposição para se agir em prol de processos formativos docentes de relevância — embora se saiba que a solução de problemas enfrentados pelos professores não dependa só de sua formação, visto que são complexos e envolvem contextos mais amplos. Assim, os desafios à ação educativa e prática docente cada vez mais vão exigir novas alternativas, respostas e atitudes. Isso porque

[...] o ser humano possui uma tendência permanente à acomodação. Há sempre um desejo de mudança, do novo, da revolução que é abafado pelas dificuldades e pelos riscos que ela implica. Todos queremos que as coisas mudem, mas temos certo medo diante da desinstalação. Esta é uma tendência “nata” no humano, pois ele é marcado pela busca da estabilidade e da burocratização, como tendência das instituições. (GHEDIN, 2002, p. 147–8).

A superação desse impasse entre mudança e acomodação não é automática; antes, requer investigação e estudo, que podem ser individuais e coletivos, mas cujo resultado é a autonomia das pessoas, que se desacomodam e, ao fazê-lo, veem-se como sujeito de sua história. Esse caminho de busca e aprendizagem não pode se desvincular da realidade nem ser momentâneo caso se queira transformar e intervir na construção da autonomia e do desenvolvimento profissional. Desse modo, pensar nos processos formativos para a sociedade atual e, em especial, para os professores atuantes no ensino superior de escolas onde

predominam o ensino técnico e tecnológico requer mudar a ideia, predominante ao longo do século XX, de formação como forma de preparar os professores para transmitir aos alunos conteúdos previamente estabelecidos.

Nesses termos, proponho aqui refletir sobre a formação docente coletiva e colaborativamente no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro/*campus* Uberaba (IFTM *campus* Uberaba), que oferece educação profissional técnica de nível médio, cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, pesquisas aplicadas, atividades de extensão vinculadas à educação profissional e tecnológica, processos educativos geradores de trabalho e renda, educação superior (cursos de tecnologia, licenciatura, bacharelado e engenharia; cursos de pós-graduação *lato sensu* — aperfeiçoamento e especialização — e *strictu sensu* — mestrado e doutorado). Num contexto tão diverso, a colaboração e mediação do pedagogo seriam possíveis e necessárias? Os professores se ressentem de algum tipo de formação continuada? Que educador se tem de ser em dinâmicas educacionais conflitantes e divergentes como as que marcam a docência no ensino médio, técnico e tecnológico, no bacharelado e na licenciatura e num contexto social marcado pelos interesses mercadológicos (competição, exclusão, individualismo e exigências cada vez mais complexos)?

Penso que respostas a esses questionamentos têm de ser encontradas conjuntamente por pedagogos e professores, com base numa reflexão sobre as formas tradicionais de se pensar na instituição e na docência no ensino superior. Têm de ser construídas nas trocas possíveis entre pedagogos e docentes envolvidos no processo educativo. Ora, se antes a competência técnica e científica bastava à docência, hoje ela requer que se saiba transformar o conhecimento produzido pelas pesquisas em conteúdos de aprendizagem, transitar no contexto curricular e histórico social, dominar linguagens diversas, ensinar e aprender de forma contextualizada e interdisciplinar, integrando o aluno à produção de saberes. Como quer Libâneo (2005b), a pedagogia é um campo de conhecimentos dos problemas da educação que vai além dos processos educativos, dos métodos e do uso de técnicas de ensino, pois compreende a relação entre os constituintes da prática educativa: educando e educador, saberes e contextos em que tal prática ocorre. Por isso, buscar respostas — ou fazer mais perguntas — supõe uma junção de forças e lutas em prol da educação e da condição do educador (professores e pedagogos) como agente de transformação social e humanização.

Ao se propor a construção de uma formação continuada de forma colaborativa e coletiva, penso que o pedagogo cria condições para se construir uma identidade e autonomia dos profissionais envolvidos sem assumir o papel de normatizador e regulador. A reflexão

feita até aqui buscou apontar indicadores para a concretização da participação efetiva e compartilhada do pedagogo na prática educativa e nos processos formativos, sobretudo no IFTM *campus* Uberaba. E a essa reflexão subjaz a premissa de que decisões e escolhas nesse processo são partilhadas por seus protagonistas, cada qual assumindo sua parcela de responsabilidade na construção de um projeto coletivo e democrático de emancipação humana. Assim, é preciso discutir a formação docente continuada, auxiliada pelo pedagogo de modo a situá-lo ao lado do professores como protagonista de processos formativos, embasados na ação coletiva e colaborativa. Creio que, ao se associar ao processo formativo de professores, o pedagogo também se forma, pois se trata de um processo concomitante e uma relação mútua entre aprendiz e aprendente, cujos partícipes se desenvolvem pessoal e profissionalmente.

### 3.1 Formação de professores, formação de pedagogos

Nunca se falou tanto em formação de professores como hoje, mas isso não quer dizer que o sentido de formação esteja claro: seria (in)formar, (de)formar, (con)formar, (re)formar ou (trans)formar? (MADEIRA, 2001). O que seria formar(ação)? O desvelar das relações entre falar e dizer, dizer e agir, legislar e administrar? A complexidade da formação e prática docentes exige que seu estudo enfoque várias dimensões e suas relações, pois o ser humano é um ser inconcluso. Como não há um modelo de humanidade pronto e acabado, ele é essencialmente um vir-a-ser, um projeto aberto, cujo desdobramento supõe escolhas e ações que dão sentido a sua existência. Se nele o sujeito não se substitui por outros, isso não o impede de fazê-lo com o auxílio do outro.

A educação compõe esse processo de construção de si, que pressupõe dualismos, ambiguidades e definição de identidades (pessoal e profissional); e sua participação corresponde a um esforço amplo — pessoal e coletivo — de construir um ser humano pleno (VASCONCELOS, 2001). Assumir essa inconclusão e necessidade permanente de busca de significado<sup>16</sup>, sentido e coerência nas ações humanas não é simples nem fácil, mas necessário para que o educador se conscientize de que a autoformação permanente é condição-chave ao exercício crítico da prática docente. Isso porque

---

16 Significado “é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento (...)” (Leontiev, 1978, p.94), e o sentido é “uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito” (Leontiev, 1978, p. 95), ou seja, ele é uma construção pessoal que depende das condições objetivas e subjetivas de vida de cada indivíduo

[...] todo conhecimento crítico tem que começar pela crítica do conhecimento [...] Conhecer é reconhecer e progredir no sentido de elevar o outro da condição de objeto à condição de sujeito. Este conhecimento-reconhecimento é o que designo por solidariedade. Estamos tão habituados a conceber o conhecimento como princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento como princípio de solidariedade. No entanto, tal dificuldade é um desafio que deve ser enfrentado. (SANTOS, 2000, p. 29; 30)

Como parte da formação humana, a educação objetiva fazer dos alunos seres autônomos. Mas isso requer que os educadores construam, antes, a própria autonomia — individual e coletiva. A autonomia é crucial para a construção de processos formativos docentes que objetivem transformar os ambientes de ensino e aprendizagem, partilhar saberes, estimular o trabalho e a análise reflexiva coletivos. Para Contreras (2002), a autonomia não pode se tornar uma busca pessoal insensível a injustiças, opressões e marginalizações, pois é mais uma prática de problematização enraizada na igualdade, justiça, democracia e solidariedade, que se concretiza se de fato for comprometida com a comunidade, isto é, se a autonomia pessoal e profissional estiver conectada com a autonomia social. Além disso, a formação de professores tem de pressupor a compreensão de que ela não será a responsável exclusiva pelas transformações necessárias à escola, embora seja fator-chave. Há outras condições necessárias à viabilização de suas ações, que não podem ser remédios nem paliativos, mas diretrizes sólidas para a continuidade e consistência dos processos formativos na sala de aula, na escola e no contexto próprio e legítimo do professor. Em outras palavras, a transformação pressupõe uma articulação de ações e forças coletivas guiada pela reflexão crítica, pela práxis pedagógica e pelo ato comunicativo, num processo contínuo de construção e reconstrução de saberes, ou seja, de teorias e práticas.

### 3.1.1 *Saberes da prática, práticas do diálogo*

No dizer de Nóvoa (1992, p. 47), “Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem a adequada formação de professores”; para Sacristán (1999), a concepção de formação tem de prever a prática pedagógica como práxis, e não como dimensão técnica, pois investigar a prática difere de ensinar técnicas pedagógicas. No dizer de Imbert, discernir prática docente de práxis pedagógica seria primordial para o desenvolvimento do professor como produtor de saberes, pois salienta um argumento recorrente neste trabalho: a ação coletiva na formação docente como forma de estimular e facilitar a produção de conhecimento. Para esse autor, com base em Tosquelles (1984 apud IMBERT, 2003, p. 74):

A práxis não é uma prática. Convém não se enganar a esse respeito. A práxis é elaboração coletiva, num grupo, das práticas vividas no quotidiano. A prática pode se situar no plano das elaborações primárias do pensamento, a práxis não. Ela pressupõe um coletivo: um coletivo articulado, nunca massificado ou aglutinado.

Com efeito, Franco (2008, p. 115) diz ter observado em suas pesquisas sobre a prática docente que, muitas vezes, o professor não concretiza o que pensa, discursa e teoriza; e mais: que “[...] essa prática mecanizada, não reflexiva, parece funcionar como um ‘escudo’ que impede que o novo desestabilize o ‘fazer mínimo’ que professor está conseguindo fazer”. Ela sugere, então, que processos formativos embasados na *transmissão* de conhecimentos valem pouco para a formação docente, porque desconsideram a complexidade da prática educativa, isto é, ignoram que a educação escolar hoje é sinônima de *produção* de conhecimento. Logo, os processos formativos teriam de estimular o desenvolvimento do professor como produtor de conhecimento.

A reflexão sobre as relações entre conhecimento, aprendizagem e currículo no pensamento político-pedagógico curricular hoje (FREIRE, 1995) mostra que a docência não se restringe mais à transmissão de conhecimentos historicamente acumulados; hoje ela exige conhecimentos e competências relativos aos saberes pedagógicos que não poderão mais ser tratados como apêndices da formação, algo desnecessário ao processo de ensino e aprendizagem. Discutir a formação docente hoje supõe encarar algumas questões. Por exemplo, o conhecimento: a que e a quem serve? Qual tem sido o compromisso social ao se construir, produzir e transmitir o conhecimento? E os saberes pedagógicos: como têm sido constituídos? Muitos saberes têm sido desenvolvidos em alguns cursos formativos de modo puramente técnico, dissociados da realidade. Como diz Brandão (2003, p. 217), “Todo aprendizado instrumental que aprisiona em mim o sentido do uso do conhecimento adquirido é também uma contra-aprendizagem do verdadeiro valor do próprio aprender através de uma experiência de educação de vocação emancipatória”.

Como desdobramento dessa questão, Pimenta (2005, p. 39) ressalta outra importante: diferenciar informação de conhecimento: “Conhecer é mais do que obter as informações. Conhecer significa trabalhar as informações. [...] contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade [...]. Trabalhar as informações na perspectiva de transformá-la em conhecimento”. Dada a quantidade e velocidade com que a informação chega à sociedade hoje, essa diferenciação pressupõe um profissional com preparação científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humana, que consiga refletir sobre seu

fazer e pesquisá-lo no contexto em que ocorre. Esse contexto pode muito bem ser a própria a escola, onde há aprendizagens diversas para quem a frequenta.

É imprescindível que os cursos de formação habilitem o professor a construir saberes docentes e conhecer os significados que tem a prática pedagógica. Os saberes da formação são importantes, mas insuficientes para superar idiosincrasias e a complexidade do trabalho docente. A prática escolar mobiliza outros saberes que não os do processo formativo, pois o professor toma decisões, organiza e reorganiza ações e age, consciente ou inconscientemente, com base em pressupostos conceituais (crenças, concepções) que definem seu fazer-se professor, seu jeito de ser e atuar em sala de aula (PIMENTA, 2000). Nessa ótica, a prática cotidiana ultrapassa a visão de um fim a ser atingido e assume um caráter de renovação e inovação constantes, de mediadora da produção de conhecimentos ancorados nos saberes da experiência e do conhecimento e saberes pedagógicos (PIMENTA, 2000). No dizer de Habermas (1990a, p. 85),

Experiências quebram a rotina daquilo que é auto-evidente, constituindo uma fonte de contingências. Elas atravessam expectativas, correm contra os modos costumeiros de percepção, desencadeiam surpresas, trazem coisas novas à consciência. Experiências são sempre novas experiências e constituem um contrapeso à confiança.

Da atividade docente e pedagógica cotidiana emanam saberes que se articulam com os demais conhecimentos que se espera do professor e do pedagogo e que compõem seu processo formativo. Provenientes da experiência e da crítica, tais saberes cotidianos fundamentam e, muitas vezes, transformam os conhecimentos teóricos. Pimenta (2005) afirma que a elaboração teórica dos professores — o saber-fazer — deriva de seu fazer e que só estarão aptos a falar de seus saberes pedagógicos quando, pela prática, confrontarem e reelaborarem tais saberes. Isso porque: “A especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz” (HOUSSAYE, 1995, p. 28 apud PIMENTA, 2005). Segundo Tardif (2002), reconhecer o conhecimento advindo do trabalho do professor e considerar seus saberes cotidianos permite renovar, não só a concepção de formação, mas também suas identidades, suas contribuições e seu papel profissional. Mais que isso, anularia a lógica do consumo de saberes escolares, em que

A definição e a seleção dos saberes dependeriam, então, das pressões dos consumidores e da evolução mais ou menos tortuosa do mercado dos saberes sociais. A função dos professores não seria mais formar indivíduos, mas sim equipá-los tendo a concorrência implacável que rege o mercado de trabalho. Ao invés de formadores, eles seriam muito mais informadores ou transmissores de informações potencialmente utilizáveis pelos clientes escolares. (TARDIF, 2002, p. 47–8).

Como apontam Tardif (2002), Marques (2003) e Pimenta (2000), o conhecimento docente-pedagógico é plural: engloba saberes da experiência, do conhecimento (curriculares, disciplinares, conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino), pedagógicos (diretamente relacionados ao campo da prática profissional) e político-sociais (explicitação do sentido da existência humana). Portanto, desejar uma reorganização dos processos formativos supõe considerar todos esses saberes, pois é do entrelaçamento das dimensões política, profissional e epistemológica da docência que a formação se constitui. Possibilitar a integração desses saberes — da experiência, científicos e pedagógicos — é um passo-chave para a superação tradicional da fragmentação dos saberes da docência, isto é, para se obter a unidade necessária entre ação docente e ação pedagógica.

A distinção entre prática educativa e práxis pedagógica se mostra central, também, para a concepção de pedagogo como colaborador e mediador da formação docente na perspectiva colaborativa, pois contém a ideia de práxis como instrumento de construção da autonomia de sujeitos que falem, pensem e decidam; ela seria a ação pedagógica dos sujeitos que compõem o universo escolar, sobretudo o pedagogo e o docente. Entendê-la como exercício pedagógico coletivo permite a esses dois sujeitos escolher os caminhos de sua autonomia, isto é, problematizar a função mediadora do pedagogo com base na prática docente cotidiana. Práxis nessa perspectiva é, então, ação criadora de sentidos, própria do ser humano como sujeito cuja incompletude o incomoda e impele a procurar novos sentidos, procurar sua autonomia. Nesse exercício de construção da autonomia, as atividades do pedagogo e as do docente só adquirem *status* de práxis educativa se forem organizadas, não mecânica e casualmente, mas com propósitos concebidos coletivamente e conhecimentos precisos da realidade a ser transformada. Portanto, formar a práxis educativa pressupõe formar para a autonomia, a emancipação e o reconhecimento de que tanto o professor quanto o pedagogo são capazes de produzir ações e saberes com compromisso social e político. É o que se espera de ambos.

É preciso construir a formação para o desenvolvimento profissional dos professores *com* eles, e não só *para* eles. A formação terá papel fundamental para que a prática pedagógica permita aos professores conhecerem as raízes culturais de que se nutrem mediante um diálogo com o outro que os incite a saberem o sentido de: ensinar, ir à escola, tentar ajudar os alunos a aprenderem e compreenderem as coisas, ser e por que ser e o que faz o professor ser professor. Para Brandão (2003, p. 167), a base da aprendizagem está no diálogo, em que

um sujeito cria seu saber na interlocução com o outro, em que o ignorado é aprendido e ensinado numa ação mútua; trata-se da passagem progressiva de um ensino centrado no

[...] *dizer a palavra sabida* para uma aprendizagem fundada no *buscarmos juntos a palavra que nos diga algo*, por meio de uma alternativa qualquer de investigação partilhada [...] [que] gera, passo a passo, experiências de vivências dialógicas do saber. Há aqui um princípio ético, ecológico e político, mais do que apenas pedagógico.

Para Habermas (1994), pela ação comunicativa se pode estabelecer a sociedade que se quer e as dimensões de cidadania que vão orientar a educação. Se assim o for, então é por ela que se pode estabelecer uma formação docente numa perspectiva de construção coletiva que reconheça, tanto o professor como cidadão, quanto sua subjetividade, e propicie contexto para uma discussão de valores, normas, métodos e projetos político-pedagógicos que resulte na “[...] valorização do conhecimento cotidiano como fonte do conhecimento” na relação com o mundo (PRADA, 1997, p. 23). Como trabalho em conjunto, essa ação supõe diálogo, troca de experiências, respeito à diversidade de ideias e posições; isto é, supõe relações dialéticas — que Freire vê como essência de uma educação transformadora.

Ao deslocar o fundamento da razão subjetivista para a intersubjetividade ou dialogicidade, Habermas (1990) propõe novos caminhos para a razão.<sup>17</sup> Dito de outro modo, o homem só adquire consciência de si pelo outro, ao desenvolver uma interação reflexiva pela linguagem — a ação comunicativa — e uma relação com e na construção de um mundo objetivo. Como a sociedade se constitui do todo formado por estruturas objetivas e intersubjetividades produzidas pela linguagem e ação, creio que todos têm habilidades comunicativas — entendidas como aquilo que permite a comunicação e atuação pela linguagem —, e isso me parece fundamental para que haja profissionais da educação que se exponham à experiência.<sup>18</sup> Assim, defender e conceber uma formação como projeto emancipador legitimado pela dialógica intersubjetiva ajuda a desmantelar a racionalidade instrumental moderna e possibilitar — como quer Zeichner (1998) — a existência de um educador comprometido com seu tempo.

<sup>17</sup> O conceito de razão pode ser entendido por dois modelos distintos de racionalidade: racionalidade cognitivo-instrumental e racionalidade comunicativa (cf. HABERMAS, 1987, p. 27). A racionalidade cognitivo-instrumental fundamenta as ações distintas do mundo sistêmico, ao mesmo tempo inviabiliza e coloniza o mundo da vida; a racionalidade comunicativa é a participação de atores que se comunicam livre e simetricamente (cf. HABERMAS, 1987, p. 253–80).

<sup>18</sup> O conceito de experiência que emprego aqui é proposto por Josso (2004, p. 49): “Experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural: isto é, ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais.” Tal qual Benjamim (1995), Josso (2004, p. 48) diferencia vivência de experiência: “[...] vivemos uma infinidade de transações, de vivências; estas vivências atingem o *status* de experiência a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que passou e sobre o que foi observado, percebido, sentido”. O sujeito da experiência é quem se “ex-põe”, é aberto à formação e transformação.

À luz de Habermas, Imbernón (2000) afirma que “A educação na sociedade da informação deve basear-se na utilização de habilidades comunicativas, de tal modo que nos permita participar mais ativamente e de forma mais crítica e reflexiva da sociedade”. Com efeito, a aprendizagem dialógica é central e segue princípios:<sup>19</sup> diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças. Tais orientações partem do conceito de educação integrada, participativa e permanente; e as propostas de formação nessa perspectiva resultam do “[...] esforço dialogante e igualitário” (IMBERNÓN, 2000, p. 35) de muitas pessoas, dentre as quais professores e pedagogos. Assim, impõe-se a necessidade de uma razão comunicativa como instrumento de democracia, e não de dominação.

Além de abranger a esfera instrumental de conhecimentos objetivos, essa razão alcança a esfera da interação entre sujeitos, marcada por simbolismos e subjetivismos, experiências pessoais e contextualização dialógica de agentes linguísticos. O que permite um diálogo entre sujeitos capazes de compartilhar, pela linguagem, um universo simbólico comum e interagir, buscando construir um conhecimento crítico orientado pela argumentação submetida a critérios de validade,<sup>20</sup> mas sem domínios científicos rígidos. Essas ideias instigam novas posturas e levam à compreensão de que cada um, à sua maneira de ser e acreditar na interação com o outro, pode ressignificar a formação docente e o ato de educar. Salientam a importância de se terem olhos nas coisas do cotidiano que incomodam, inquietam e desassossegam, porque desvendar e compreender os motivos disso pode ser valioso para se propor mudança. Como afirma Brandão (2003, p. 216), referindo-se à ideia freiriana de que educar é significar cada atitude do cotidiano,

[...] adquirir conhecimentos, venham eles de onde vierem, só tem valor pedagógico se a pessoa se abre à motivação e à capacidade pessoal e profissional de prosseguir continuamente aprendendo. Isto é, seguir aprendendo e desaprendendo, para reaprender o novo necessário... De novo.

Estudos, pesquisas e propostas de formação atuais enfatizam experiências e práticas como centro dos processos formativos, embora Pimenta (2000) argumente que a teoria dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Com efeito, valorizar experiências práticas é importante desde que possibilite ir além da

---

<sup>19</sup> Sobre esses princípios, ver Imbernón (2000, p. 31–2).

<sup>20</sup> Habermas crê que a comunicação eficaz, não distorcida ocorre quando quatro critérios são seguidos: 1) uso de regras semânticas inteligíveis (uso de regras semânticas compreensíveis para o receptor); 2) ser verdadeiro o conteúdo dito; 3) justificação do emissor por direitos sociais ou normas invocadas pelo uso do idioma (ou seja, o emissor possui autoridade nos argumentos usados); 4) emissor que usa sinceridade sem procurar enganar seu receptor (GONÇALVES, 1999)

prática, ou seja, construir um saber pedagógico sistematicamente fundamentado (GHEDIN 2002); precisam ser valorizadas e compreendidas para se tornarem instrumentos do desenvolvimento profissional e humano. Essa compreensão mostra que o trabalho de acompanhar, assessorar, coordenar e viabilizar pedagogicamente atividades docentes e discentes na escola exige, também, do pedagogo uma formação continuada. É essa formação, embasada em experiências práticas e reflexões teóricas, que lhe permitirá ajudar a romper com o poder regulatório sobre os professores, cristalizado por experiências do cotidiano escolar.

### **3.2 Pressupostos teóricos da formação continuada**

Na dinâmica e indissociabilidade da relação entre teoria e prática, os saberes da experiência e da cultura são geradores e produtores de conhecimento, do saber docente. Mas isso supõe que a construção do saber docente se embase numa reflexão que saia da sala de aula e de seu contexto imediato em busca de uma compreensão mais ampla do contexto social em que se desenvolve a prática educativa (CONTRERAS, 2002). Dito de outro modo, com uma visão crítica de suas experiências, o educador tem de refletir sobre os conteúdos trabalhados, como trabalhar e como agir perante os educandos e o sistema social, político, econômico e cultural para produzir saber docente como práxis. Essa reflexão, processual e sistemática, sobre práticas pedagógicas educativas possibilita conhecer limites e possibilidades do fazer em sua relação com o contexto. Isso porque a ação de fazer não explica o modo de fazer; e mais: se ela tem significado e importância diante dos sentidos que são construídos, estas se ampliam quando se lhes confere o “porquê”. Assim, ter conhecimento e apropriação de horizontes dos significados possibilita descortinar sentidos da prática docente relativamente a outras práticas sociais, pois — diria Contreras (1997) — a reflexão tem vínculos estreitos com a ação; não é atividade individual nem neutra, nem um processo puramente criativo de elaboração mental; é uma prática que expressa o poder de reconstruir a vida social.

#### *3.2.1 Formação como ação reflexiva*

O protagonismo do professor em sua formação tem se constituído aos poucos. Segundo Stenhouse (1975), à maneira de um pesquisador, o docente deveria experimentar formas de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, como se esta fosse um laboratório, investigando sua própria prática e os seus problemas pedagógicos. Ao

pensamento desse autor, alinham-se os de Elliot (1998), que desenvolve a ideia de pesquisa-ação, de Carr e Kemmis (1988) e de Giroux (1999), cujo enfoque incide na importância da dimensão participativa e crítica no pensamento do professor. Aliadas aos estudos de Schön (1992), que buscam apontar e superar os limites da racionalidade técnica, essas perspectivas que se abrem ao professor configuram um componente que passou a ser visto como imprescindível ao trabalho e à formação docente: a reflexão.

Há, contudo, autores que criticam a reflexão como um fim em si mesma, sem vínculo com objetivos mais gerais. Um deles é Zeichner (2008), para quem o professor produz conhecimento por meio de sua prática. Esse autor critica a “reflexão” por vê-la como um conceito estruturante na formação docente e discute o desenvolvimento real dos professores mediante o uso do conceito de reflexão em processos, programas de formação. Ele aponta quatro pontos que minam o potencial dessa noção para o desenvolvimento real dos professores

1) o foco sobre a ajuda aos professores para melhor reproduzirem práticas sugeridas por pesquisas conduzidas por outras pessoas e uma negação da preparação dos docentes para exercitarem seus julgamentos em relação ao uso dessas práticas; 2) um pensamento “de meio e fim”, o qual limita a essência das reflexões dos professores para questões técnicas de métodos de ensino e ignora análises dos propósitos para os quais eles são direcionados; 3) uma ênfase sobre as reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino, desconsiderando o contexto social e institucional no qual essa atividade acontece; e 4) uma ênfase sobre como ajudar os professores a refletirem individualmente. Todos esses aspectos criam uma situação em que existe meramente a ilusão do desenvolvimento docente e da transferência de poder para os professores. (ZEICHNER, 2008, p. 545).

Esse alerta salienta a necessidade de um olhar mais atento para as propostas de formação de professores, pois o termo reflexão criou uma ilusão geral de desenvolvimento docente que manteve, sutilmente, a posição de subserviência do professor. Por isso é preciso ter clara a bagagem teórica, política e epistemológica que a sustenta. Para Zeichner (2008), a maior parte do discurso sobre a reflexão na formação docente falha hoje, porque não incorpora uma análise sociopolítica necessária para se desafiar as estruturas que ainda impedem o cumprimento mais nobre da educação e, sobretudo, para que formadores e professores se mobilizem e desestabilizem o que vem imposto mediante astúcia.<sup>21</sup> O objetivo da reflexão na formação docente tem sido o de inconscientemente manter o *status quo*. Na

---

<sup>21</sup> Astúcia conforme a concebe Certeau (1994, p. 100): “As muitas formas astuciosas que são inventadas cotidianamente pelos membros da comunidade escolar que não são meros consumidores passivos, mas transformam nas práticas cotidianas aquele espaço, inventando novas relações, intensificando a vida. É movimento dentro do campo ‘de visão’ do inimigo e no espaço por ele controlado. [...] Tem que utilizar,

visão desse autor, trabalhar para a justiça social é parte fundamental do ofício dos formadores de educadores.

A preocupação dos formadores de educadores deve permanecer normativa, crítica e mesmo política. Nem as faculdades de educação, nem as escolas podem legislar democracia. Mas alguma coisa pode ser feita para transferir poder para os professores para refletirem sobre suas próprias situações de vida, para falarem, com suas próprias palavras, sobre as faltas que devem ser reparadas, as possibilidades para agirem em nome daquilo que eles consideram ser decente, humano e justo. (GREENE, 1979, p. 71 apud ZEICHNER, 2008, p. 548).

Zeichner (1993) formula três perspectivas a serem consideradas conjuntamente que orientam a atividade reflexiva nas ações formativas: 1) prática reflexiva centrada no exercício profissional do professor por eles mesmos e nas condições sociais em que esta ocorre; 2) professores cientes de que seus atos são uma atitude fundamentalmente política, portanto tem de levar a objetivos democráticos e emancipatórios; 3) prática reflexiva como prática social realizada coletivamente para transformar as escolas em comunidades de aprendizagem onde professores — e pedagogos — se apoiem e se estimulem mutuamente.

À luz de Schön (1992), Alarcão (1996) e Contreras (1997) se referem à reflexão na atividade docente. Para o último autor, a reflexão tem vínculos estreitos com o pensamento e a ação nas situações reais e históricas e tem de estar a serviço da emancipação e autonomia dos professores; para o segundo, é preciso reaprender a pensar, ou seja, a reflexão tem de ser entendida numa perspectiva histórica e coletiva, voltada à análise de questões do cotidiano e suas implicações sociais, econômicas, culturais e ideológicas. A eles se junta Prada (1997), para quem o professor, que não reproduz só o conhecimento, pode ser agente de transformação, valorizando o cotidiano como fonte do conhecimento, pesquisando e construindo saberes coletivamente, numa perspectiva de formação participativa em serviço.

### 3.2.2 *Formação continuada como construção coletivo-colaborativa*

Nesse processo de (trans)formação há espaço para a ação formativa do pedagogo. Mas reconheço essa ação numa proposta de pesquisa colaborativa, cuja investigação seja o elo entre a produção de saberes e a formação docente contínua como processo coletivo. “Investigar colaborativamente significa envolvimento entre pesquisadores e professores em projetos comuns que beneficiem a escola e o desenvolvimento profissional docente.” (IBIAPINA, 2008, p. 22). Entendo — e creio — que uma construção da mudança pelos

---

vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia”.

professores teria muito a ganhar com a participação do pedagogo como articulador, aprendiz e formador, pois isso ampliaria o escopo da formação docente, tornando-a mais real e significativa para todos. Se o professor é o agente social criativo, interativo e produtor de teorias, o pedagogo como colaborador se transforma em partícipe desse trabalho; e a reflexão compartilhada sobre práticas docentes passa a oferecer possibilidades da construção conjunta de compreensão central, qual seja: a de que transformar a teoria, a prática e a política educacionais requer mudar a forma de pensar e agir (IBIAPINA, 2008).

Articulada com ações da política educacional (flexibilização, descentralização, diversificação e expansão pelo controle de resultados), a valorização dos profissionais da educação exige que o trabalho docente seja mais eficiente e faça gerir o processo educacional. A formação docente se evidencia, e os treinamentos, ou a capacitação em serviço, passam a facilitar o cumprimento rápido das medidas e ações da política educacional com base em competências específicas do ensino objetivo, numa visão tecnicista de controle de qualidade (BRITO, 2001) a qual se vincula à formação do professor reflexivo como “slogan”, sem que haja de fato os pressupostos da formação reflexiva. Dessa forma, muitas vezes o papel do professor é reduzido à execução de tarefas pedagógicas que o impedem de pesquisar e produzir conhecimento, isto é, restringe seu papel à transmissão de conhecimento (BRITO, 2001). Como resultado, há uma descrença docente nos processos formativos competindo com a necessidade de formação.

Nessa lógica, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que ampliam a consciência do professor acerca de sua prática de sala de aula, da escola, dos sistemas de ensino e das políticas públicas que interferem e influenciam em sua atividade docente. Esse entendimento do papel dos professores sugere que ele pode mudar a orientação de sua prática, inclusive a forma de seu aluno construir o conhecimento, assim como o currículo, a organização, a gestão e o projeto político-pedagógico da escola. Se tal papel supõe que ele tenha conhecimentos teóricos e críticos da realidade — advindos de sua formação inicial/continuada e de sua prática —, também implica o apoio do pedagogo, que oferece o suporte necessário para resolver questões não necessariamente relativas à docência mas que interferem no ato educativo. Esse compromisso coletivo e solidário ajuda a neutralizar a fragmentação que atribui lugares distintos para teoria e prática, para formação comprometida com a cognição e formação comprometida com a emancipação humana.

Para tal, acredito que a pesquisa possa ser uma base sólida para a integração entre teoria e prática curricular, além de criar um contexto para a discussão de valores éticos, sociais, políticos e econômicos. Ora, espera-se que a formação docente tenha uma intenção

política e epistemológica; que se embasa em estudos aprofundados sobre saberes pedagógicos; do contrário caracteriza uma concepção pragmatista, reprodutivista e tecnicista da ação docente (FRANCO, 2004). Como os saberes pedagógicos são mais amplos que aqueles voltados à docência em sala de aula, a ação pedagógica não pode ser vista só pelo ponto de vista instrumental, pois ela supõe o envolvimento do educador e tem efeitos em sua subjetividade, que se manifestarão em suas ações posteriores. Num momento em que a escola é posta à prova, a formação docente precisa abrir perspectivas para refazer a prática pedagógica, ou seja, o espaço entre o eu e o outro precisa ser preenchido para que se formem pessoas que signifiquem muito umas para as outras. Quando o eu coisifica o outro, ou é retificado por ele, o homem se endurece e a sociedade se torna árida e sem rumo (ARDUINI, 2002). Para isso, as concepções de educação, educador e sociedade, tanto quanto a dialética entre sociedade e educação, precisam estar claras; as relações entre práticas pedagógicas e teorias que as embasam e conduzem têm de convergir; e as circunstâncias em que se concretizam os processos educativos em cada tempo e lugar têm de estar bem demarcados.

É preciso que os processos formativos priorizem a construção de um educador para atuar no mundo real, onde se faz necessário o compromisso pedagógico, político e social. Isso significa compreender a prática pedagógica como prática social e distinguir o trabalho do professor como algo central nesse processo, ou seja, entender que não se concebe a formação de forma simplista porque esta supõe construção, sistematização e organização de conhecimentos, saberes e relações. Trabalhar com a dinâmica dos processos formativos requer convicção de que qualquer situação educativa é complexa porque permeada por conflitos de valores e perspectivas, que demandam objetivos e propósitos claros, assim como espaço para o exercício da autonomia profissional. Para Pimenta e Lima (2004, p. 50), as propostas de formação de professores têm de prever certos questionamentos que apontam limites políticos necessários para que os processos formativos e a reflexão não se esvaziem:

Quais as condições que a escola pública oferece para os espaços de reflexão coletiva e de pesquisa por seus profissionais? É possível criar e desenvolver uma cultura de análise nas escolas cujo corpo docente é rotativo? Que interesses os sistemas públicos que adotam políticas com práticas autoritárias e de desqualificação do corpo docente têm em investir na valorização e no desenvolvimento profissional dos professores?

A organização e construção de processo formativo precisam integrar o compromisso institucional e se guiarem pela emancipação do professor como ser humano, e não por seu aperfeiçoamento metodológico e sua capacidade de escolher, com mais ou menos acerto, os conteúdos a serem ministrados. Tal formação não se concretizará se não se estimular uma reorganização das relações vigentes na escola.

Não se trata de reduzir o processo formativo às suas dimensões psicossociais ou culturais, mas de potenciá-lo na direção das formas coletivas de organização, onde professores e alunos se constituam em organismo unitário para a condução e controle do próprio processo de ensino-aprendizagem, um processo aberto à iniciativa e participação de todos os nele envolvidos. (MARQUES, 2003, p. 151).

Segundo Pereira (1999), as mudanças na prática pedagógica com mais possibilidades de serem apropriadas pelos docentes são introduzidas mediante relações cotidianas, que supõem pedagogos e professores. Por isso, aponta Zeichner (1993), a pesquisa colaborativa se mostra central como instância formativa. A concepção de conhecimento como construção coletiva supõe uma formação docente que estimule a construção mútua da experiência de aprender e ensinar e que ressignifique o envolvimento e a aproximação de professores e pedagogos. Esse é um ponto-chave para a criação de modelos educativos que levem a mudanças nos padrões resistentes à ação coletiva, pois o conhecimento une pedagogo, professor e aluno. Mais que isso, o conhecimento que este assimila e produz no processo educativo escolar pode instrumentalizá-lo para uma transformação social ou não. Depende da forma como ele o constrói, ou é orientado a construir.

Como se sabe, a formação inicial não supre todas as necessidades que se impõem a professores e pedagogos no exercício profissional, pois a prática educativa é não linear — ocorre num contexto histórico —, complexa e real; e as pessoas envolvidas nela são sujeitos históricos, concretos e singulares. Assim, à medida que houver prática docente, haverá um processo formativo, por isso esta tem de ser contínua. Ela não se conclui. Cada momento cria outras possibilidades. Portanto, a necessidade de os educadores continuarem a se formar se impõe, acima de tudo, para que professor e pedagogo atuem nesse novo tempo, nessa nova escola imposta pelas transformações sociais — atuação como forma de desenvolver uma proposta educacional comprometida com a promoção humana, apoiada no trabalho colaborativo e na ação comunicativa.

Não questiono a importância da formação inicial nem seu valor como espaço-tempo indispensável à construção de conhecimentos básicos necessários ao ingresso na profissão docente (IMBERNÓN, 2000) — é dela que parte a cultura do formar-se permanentemente. Também não aponto aqui graus de importância de uma em relação à outra; se enfatizo mais uma, é porque esta pesquisa a enfoca, sobretudo a formação continuada em serviço numa perspectiva colaborativa. Mas nota-se que, muitas vezes, são processos que não convergem para práticas e teorias-base da educação como formação humana (em que os professores superem os desafios técnico-operativos e os políticos; em que o sujeito social saiba

da igualdade entre fala e ação e seja organizado e produtivo em suas dimensões social, econômica, cultural e ético-política). Essa divergência decorre, sobretudo, de um processo formativo cujo guia é a racionalidade técnica e cujos currículos separam o mundo acadêmico dos produtores de conhecimento do mundo da prática e dos executores. Isso dificulta a compreensão do ensino como atividade complexa que se desenvolve em cenários singulares e claramente determinada pelo contexto, cuja maioria dos resultados é imprevisível e carregada de conflitos de valor que exigem opções éticas e políticas (PÉREZ-GÓMEZ, 1992). Quando a formação não integra componentes pedagógicos e específicos com o que se pretende ensinar na teoria e o que se transmite na prática cotidiana do trabalho escolar, ela se desarticula das necessidades formativas dos professores (PRADA, 1997), isto é, ignora o professor como o autor de sua história, de sua formação e de seu desenvolvimento.

Com efeito, reconheço essa posição protagonista do professor em sua formação. Mas isso não impede o pedagogo de ajudá-lo a construir e produzir conhecimentos da prática docente numa perspectiva colaborativa de formação continuada. Ora, a formação continuada como processo de construção de autonomia e desenvolvimento profissional, necessariamente, deriva da presença e importância do pensamento e das vozes dos professores com participação efetiva e colaborativa do pedagogo. Discuti-la é fundamental como embasamento para a adoção de posicionamentos e tomada de decisões. E a formação como ação conjunta entre professores e pedagogo consolida o ambiente escolar como espaço de integração e trabalho colaborativo; seu objetivo é consolidar uma prática pedagógica e uma práxis educativa. Numa perspectiva de trabalho colaborativo, a formação continuada pode promover práticas educativas embasadas na reflexão crítica, na pesquisa, no estudo e na integração com seriedade, compromisso e responsabilidade em prol de um ensino democrático e competente.

A proposta de ação formativa mediada pelo pedagogo busca a autonomia dos envolvidos. Para isso, sua ação tem de se desenvolver numa perspectiva colaborativa, coletiva e solidária, pois a partilha de conhecimentos, experiências, medos, incertezas, dificuldades, anseios e desejos precisa ocorrer, necessariamente, num ambiente de confiança e solidariedade. Reconhecer na formação docente uma ação colaborativa que integre docentes e formadores implica reconhecer as habilidades e os pontos de vista específicos, porém complementares dos envolvidos; mais que isso, reconhecer a convergência da formação continuada para a prática pedagógica e vice-versa como algo próprio do cotidiano docente, da escola e de seu contexto histórico-social. Eis por que atribuo ao pedagogo — agente do cotidiano escolar — o papel de colaborador e interlocutor num processo formativo continuado, pois: “Formar-se encerra um conteúdo individual e coletivo” (MOURA, 2003, p. 129).

Se a formação continuada for, contudo, imprescindível, não se pode negar que tem de superar certas expectativas. Primeiramente, focar necessidades escolares e problemas da prática identificados e vivenciados pelos professores, assim como associar ações formativas dentro e fora da escola com base numa política explícita de desenvolvimento docente profissional à prova de interferências político-institucionais e descontinuidades administrativas. Em segundo lugar, considerar o conhecimento e as experiências dos professores, isto é, seus saberes pedagógicos, para ajudá-los a construir sua identidade profissional (PIMENTA, 2005). Por fim, considerar a cultura como fundamento da educação e o conhecimento como forma de compreender o mundo e a realidade — o que supõe ver os educadores como seres reais, concretos —, bem como romper com pressupostos e determinações fixos que estão na organização de muitos cursos de formação como um passo importante para se integrarem fazer, viver e saber. Ao professor, cabe cumprir sua parte para seu desenvolvimento profissional: estudo, reflexão, discussão, confrontação e experimentação coletiva e compartilhada constantes, para que a formação não caia no descrédito

### *3.2.2.1 Formação continuada como construção colaborativa no IFTM campus Uberaba: uma possibilidade, um desafio*

Propor ação formativa no contexto do IFTM *campus* Uberaba é possibilitar a criação de espaços para que os professores, em especial os não licenciados, revejam e discutam a questão técnica e tecnológica na formação do educando. Isso porque até a década de 1980, a educação profissional se resumia à capacitação ostensiva de mão-de-obra para produção em série e padronizada. Mas, graças a um novo cenário econômico e produtivo, estimulado pela velocidade e intensidade da produção e troca de informações aliadas a um desenvolvimento tecnológico crescente, o mercado de trabalho se transformou e passou a exigir outra qualificação profissional. Como reflexo dessa exigência, a educação profissional buscou diversificar seus programas e cursos profissionais de modo a convergir para as áreas do conhecimento, e por isso passou a ser vista como acesso ao pensamento científico, tecnológico e profissional.

Para Lima Filho (2009), o problema central são as relações entre qualificação profissional, educação, globalização da economia de mercado e suas pressões por produtividade e competitividade, processos que, diz ele, impõem desafios e problemas à educação geral e à educação profissional.

É importante destacar que historicamente o setor empresarial brasileiro tem dedicado um baixo nível de recursos à pesquisa e desenvolvimento. Assim, os CEFETs têm sido objeto de interesse do capital como estratégia de apropriação e funcionalização dessas instituições para produção de protótipos e adequações tecnológicas requeridas pela competição intercapitalista. Até aí é

compreensível, são os interesses privados do capital. O problema, do ponto de vista social, passa a ocorrer quando instituições públicas passam a assumir tais demandas como suas, adaptando-se às necessidades particulares do mercado, não da sociedade como um todo. (LIMA FILHO, 2009, p. 368).

Na visão desse autor, os aspectos histórico-sociais oferecem uma base para se refletir criticamente sobre a educação tecnológica e se desvelar o conceito de tecnologia expresso na prática educativa que, para ele, pode ser relacional e instrumental:

[...] na conceituação relacional a tecnologia é compreendida como construção social complexa integrada às relações sociais de produção, na conceituação instrumental atribui-se especificidade e autonomia que não somente concebe a tecnologia isolada das relações sociais, como, em certa medida, as determina. Essa atribuição, a nosso ver equivocada, deriva de concepções filosóficas e epistemológicas que concebem uma cisão entre produção intelectual e material, entre teoria e prática. Na verdade, mais que cisão, concebe-se uma hierarquização de saberes e fazeres, na qual a teoria subordina a prática e o saber teórico determina o fazer. (LIMA FILHO, 2009, p. 364).

Assim, há muito a ser feito no IFTM *campus* Uberaba, caso se considere que os institutos federais terão uma inserção relevante na pesquisa e extensão para tanto estimular o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas quanto estender os benefícios dessas soluções à comunidade. As exigências a essa “nova” instituição aumentaram, assim como as de sua comunidade acadêmica, sobretudo professores e pedagogos. Não é isso que se lê nas palavras do secretário da Educação Profissional e Tecnológica do MEC, Eliezer Pacheco (BRASIL, 2009)?

Estamos oferecendo ao país um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica, aproveitando o potencial da rede existente. Os institutos responderão de forma mais ágil e eficaz às demandas crescentes por formação de recursos humanos, difusão de conhecimentos científicos e suporte aos arranjos produtivos locais.

Repensar e refletir essa temática pode contribuir para a proposta de ações que vão além do preestabelecido pela técnica, pelo mercado. A colaboração estabelece vínculos, parcerias efetivas entre os envolvidos — pedagogo e professores. E o que se discute e estuda-se são inquietações fortemente vinculadas às práticas cotidianas e suas necessidades. A importância da colaboração na formação de professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar e aprender de forma dialógica e coletiva na reflexão crítica sobre sua atividade.

O saber docente, a autonomia, a identidade e a reflexão crítica emancipatória como objeto de estudo são relevantes quando se discute a formação de professores. E mais: apontam um caminho para se construírem respostas à pergunta que se impõe hoje ao IFTM *campus* Uberaba: como conceber um projeto institucional que preserve a memória desta e suas

produções culturais pela intervenção cotidiana e criativa de professores, alunos, funcionários e, ao mesmo tempo, que redirecione sua missão com responsabilidade para não ficar vulnerável a projetos governamentais distantes de sua realidade concreta. Por isso aponto a possibilidade de o pedagogo ser, também, um formador e, em coautoria com os professores, sobretudo aqueles dos cursos superiores, desenvolver, fortalecer e estabelecer, numa perspectiva coletiva e colaborativa, processos de formação continuada, compartilhando saberes, dúvidas, esperanças, sonhos e realidades, num caminhar solidário de olhares singulares para um horizonte em comum. Como diz Franco (2007), o pedagogo no exercício de sua função pode contribuir para uma articulação crítica entre professores e seu contexto, entre teoria educacional e prática educativa, entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja formativo e emancipador, crítico e compromissado. Eis os elementos que orientam o que penso sobre a atuação do pedagogo na ação formativa de professores do ensino superior do IFTM *campus* Uberaba.

Essa possibilidade de ação formativa conjunta no IFTM *campus* Uberaba suscita questionamentos, pois seus professores têm de atuar em níveis diversos de ensino — médio, técnico, tecnológico, licenciatura, bacharelado, engenharias, pós-graduação — e, ainda, desenvolver atividades de extensão e pesquisa. Logo, como promover um processo de formação em que o professor seja autor? Como desencadear um processo de formação que lhes possibilite serem críticos, criativos e autônomos pessoal e profissionalmente? Como possibilitar aos professores produzirem e se apropriarem de conhecimentos sobre educação e ensino? Como potencializar a competência cognitiva e profissional deles? Como enriquecer as experiências de aprendizagem de modo que aprendam a pensar sobre seu trabalho? Como provocar mudanças nas práticas escolares pela reflexão crítica? Como o pedagogo pode se tornar coautor, com os professores, dos saberes pedagógicos? Que fatores do processo de ensino e aprendizagem promovem uma aprendizagem que modifica o sujeito e o faz construtor de sua aprendizagem?

Mais que responder, pretendo, contudo, questionar. De fato, esta pesquisa integra um processo formativo — o dos professores e o meu; mas seu enfoque é a formação de pedagogo e docentes numa perspectiva colaborativa, coletiva. Logo, eu não poderia querer responder, sozinha, a esses questionamentos; as respostas têm de advir do diálogo entre pesquisador — uma pedagoga — e informantes — os docentes. Isso porque vejo essa construção coletiva de respostas como caminho possível a uma formação docente de fato convergente para os anseios e interesses de quem vive a educação dia a dia; porque vejo o pedagogo como quem desempenha sua prática pedagógica prioritariamente ao descobrir, refletir e produzir saberes

numa ação coletiva, para transformar os sujeitos, a práxis e as instituições; enfim, porque não vejo o exercício docente com algo que siga receitas, tampouco vejo o pedagogo como alguém apto a prescrevê-las — seu papel fundamental é administrar e coordenar tal exercício pela ação mediadora. Ação que oportunize aprofundar o conhecimento adquirido e compartilhá-lo a partir de um diálogo de respeito mútuo.

#### 4 PESQUISA COLABORATIVA E FORMAÇÃO DOCENTE: conceitos e escolhas

*[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.*

— FREIRE, 2001, p. 32.

As palavras de Freire traduzem com exatidão minha visão de pesquisa: indagações que levem a outros questionamentos. Eis por que minhas perguntas iniciais sobre o papel do pedagogo se desdobraram em questões sobre a proposta de ação formativa intermediada pelo pedagogo e comprometida com as implicações sociopolíticas da educação. Este capítulo expõe brevemente meus passos em busca de uma metodologia que permita fazer esse percurso entre o questionamento motivador da pesquisa e indagações ulteriores. Em síntese, esta investigação segue a linha da pesquisa-ação, em especial, à modalidade pesquisa colaborativa, que alia investigação e formação em processos de compreensão, interpretação e transformação de realidades sociais, e se enquadra na abordagem qualitativa, para que eu possa analisar as questões da investigação, respondê-las e estabelecer relações e conexões que me permitam sistematizar e interpretar os dados obtidos num processo dialógico e dialético. Nessa ótica, este estudo se aproxima do interpretativismo crítico de Sarmiento (2003), que se orienta pela interação entre sujeito e objeto na relação intersubjetiva entre pesquisador e informantes, assim como articula a interpretação dos dados com os contextos políticos e ideológicos em que são geradas as condições da ação e cujo objetivo é apreender a ação e sua simbolização para os atores sociais — logo, a interpretação se apóia na interação verbal e na reflexão crítica.

A pesquisa se construiu por meio de procedimentos metodológicos desenvolvidos não de forma linear, mas interrelacionada, conforme esquema abaixo:



FIGURA 6 – Esquema do processo da pesquisa.

Fonte: A pesquisadora.

#### 4.1 Razões da escolha

No meu exercício profissional, preocupo-me com um trabalho coletivo que envolva colaboração, troca de experiência e no qual minha participação ajude a construir um ambiente onde prevaleçam o diálogo e a interação, onde se possa discutir, analisar, refletir e investigar o processo educativo para se compreendê-lo e transformá-lo. Na função de técnica em assuntos educacionais, lido com professores do ensino superior no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, *campus* de Uberaba (IFTM *campus* Uberaba), e, em meu acompanhamento da prática pedagógica próprio dessa função, surgiram questionamentos que me levaram a esta pesquisa: que papel tem de fato o pedagogo numa instituição de educação profissional tecnológica? Tem espaço e legitimidade para promover ações de formação docente como um processo coletivo? Como os professores percebem seu trabalho? Eu pretendia obter respostas que resultassem da interação com professores e que, ao serem construídas coletivamente, transformassem o pesquisador, os informantes da pesquisa e o contexto onde atuam.

À medida que eu avançava na pesquisa sobre o papel do pedagogo, sentia necessidade de que esta fosse além da constatação, isto é, que interviesse — constatar para intervir, como quer Freire. Assim, a investigação ganhou dimensão de pesquisa e formação um empreendimento complexo. Sua execução envolveu abordagens metodológicas que criassem condições para se consolidar um ambiente de reflexão, autonomia, colaboração e respeito mútuo, a fim de se potencializar o desenvolvimento do pensamento teórico e de práticas docente-pedagógicas, tanto as minhas como pesquisadora quanto as dos docentes como informantes.

Como optei por um enfoque que possibilitasse pesquisar e, coletivamente, construir conhecimentos e processos de formação contínua ao mesmo tempo, busquei uma metodologia que abrangesse os procedimentos investigativos, possibilitasse a construção e reconstrução de conceitos e viabilizasse uma reflexão crítica que permitisse compreender os significados e os sentidos da prática educativa de professores e pedagogos; uma metodologia cujos fundamentos fossem a emancipação do sujeito, a transformação do contexto, a valorização do informante como coprodutor de conhecimentos e a indissociabilidade entre teoria e prática. Andei nos domínios da etnografia, e até do estudo de caso, mas a intenção que movia a investigação era fazer uma pesquisa *com* os profissionais nos contextos escolares, e não *sobre* eles; só assim eu contribuiria para os processos de formação contínua, seja a dos docentes, seja a minha. Encontrei, então, o que procurava nas abordagens qualitativas. Contudo, eu não sabia que procedimento adotar; e isso me levou a uma discussão e um estudo longos, pois as respostas que eu pretendia obter não eram só para mim, mas essencialmente para todos os envolvidos na pesquisa, logo a resposta — ou não resposta — a ser construída não poderia resultar de minha escolha apenas, ou seja, não poderia desconsiderar o que pensam e fazem os demais profissionais da escola.

Mesmo sem saber que procedimento adotar, desde o início eu sabia que esta pesquisa não objetivaria avaliar práticas de pedagogos e professores, segundo critérios externos nem oferecer sugestões, nem só observar e registrar. Por isso a metodologia tinha de proporcionar uma atitude de investigação que abrangesse os objetivos da pesquisa e garantisse o espaço de reflexão crítica e formação almejados por mim e pelos professores — cujos objetivos e interesses partiram de suas necessidades — e que oferecesse embasamento para responder a certas questões: como configurá-la num projeto de investigação e de ação conjunta? Como tornar essas atividades parte integrante da cultura escolar? A resposta seria a pesquisa colaborativa. Ao traçar seus caminhos, estabeleci um processo de ação formativa intermediada pelo pedagogo, na perspectiva do trabalho colaborativo, que tenta responder aos

questionamentos da pesquisa, e construir saberes em prol da formação contínua dos professores e do pedagogo.

A pesquisa colaborativa se difere na coleta de dados, no papel que exercem os colaboradores (pesquisador e informantes), nas análises, nas conclusões e, em especial, em como procura perceber a realidade: ela articula o desenvolvimento de cada envolvido, e os resultados são de todos e de cada um. Ela não segue um modelo, e seu desenvolvimento não é linear nem completamente previsível. Todos pesquisam. Todos ensinam. Todos aprendem. Muitas vezes, isso leva o pesquisador rumo ao desconhecido em busca do conhecimento, porque trabalhar com esse tipo de pesquisa implica encarar uma nova concepção de educação e uma mudança de paradigma. Mas não vejo dificuldade em experimentar o “desconhecido” — salvo se o sujeito não souber selecionar, analisar e interpretar informação para transformá-la em conhecimento novo.

Eis por que procurei definir um caminho a ser trilhado por mim e pelos informantes, o qual fizesse sentido para ambos, na perspectiva da colaboração que conduz à significação e ressignificação das práticas de pesquisa numa visão crítica de construção do conhecimento. Escolher um caminho a seguir e se preparar para segui-lo com segurança implica persistência, determinação e estudo. Por isso, ao escolher e definir a pesquisa colaborativa como metodologia, procurei compreender mais sua concepção e singularidade — pois sua fundamentação tem aquilo em que acredito e busco — à luz das ideias de Ibiapina (2008), Fiorentini (2006), Pimenta (2005) e outros autores. Mais que da compatibilidade dessa abordagem com os objetivos da pesquisa, esta escolha resultou da aproximação entre sua concepção e a concepção do profissional da pedagogia que defendo: articulador do trabalho pedagógico na escola numa atitude coletiva e colaborativa. Assumi-la como metodologia supõe um novo olhar sobre a realidade, pois o que se tenta apreender não é algo com sentido só para quem pesquisa, mas também — e essencialmente — para quem fizer parte da realidade pesquisada.

#### **4.2 Pesquisa colaborativa na mediação pedagógica da formação docente**

Práticas investigativas voltadas mais à transformação da realidade que à sua descrição seguem a pesquisa-ação emancipatória como abordagem. De acordo com Carr e Kemmis (1998), a pesquisa-ação estimula mudanças na atividade docente com base no planejamento de ciclos reflexivos sobre a prática que dependem de condições básicas: ser uma prática social suscetível à melhoria, ter planejamento, ação, observação e reflexão e, de

preferência, desenvolver-se colaborativamente. A pesquisa-ação tem “múltiplos significados”, e o uso de certo significado, e não de outro, condiciona-se à opção do pesquisador relativamente ao objetivo do trabalho, à escolha epistemológica do estudo, às bases ideológicas da problemática e ao contexto material do estudo (PEREIRA, 2002).

Modalidade da pesquisa-ação, a pesquisa colaborativa conquista cada vez mais espaço porque busca transformar os contextos pesquisados pela ação tanto do informante quanto do pesquisador; isto é, porque ultrapassa a ideia de que este detém o saber e aquele é mero objeto de análise. No dizer de Ibiapina (2008), ela<sup>22</sup> aproxima duas dimensões da investigação em educação: produção de saberes e formação docente contínua, porque aborda questões da prática docente e das teorias da educação, o que faz avançarem os conhecimentos produzidos na academia e na escola, ou seja, desencadeia estudos de problemas em situação prática cujas repostas possam suprir as necessidades da ação profissional e fazer a produção acadêmica avançar. Ainda segundo Ibiapina (2008), essa abordagem mostra que as dicotomias pesquisa/ação, teoria/prática e professor/pesquisador dão lugar à interação desses elementos, tidos como essenciais à construção de conhecimentos.

A pesquisa colaborativa se apresenta, portanto, como forma alternativa de indagar a realidade educativa. Nela, pesquisa e ação se entremeiam pela colaboração; a investigação coexiste com a negociação de conflitos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem; a tomada de decisões democráticas, a comunicação entre pesquisadores e professores e, por conseguinte, sua emancipação, são facilitadas. Nessa abordagem investigativa, teoria e prática se complementam e se desenvolvem pela reflexão crítica copartilhada, que

[...] exige mergulho tanto no conhecimento teórico quanto no mundo da experiência, para que se possa desvelar a que interesses servem as ações sociais e como elas reproduzem práticas ideológicas, isto é, a reflexão oferece mais poder para os professores (re)construírem o contexto social em que estão inseridos, proporcionando condições para que a teoria educacional, a política e a prática, é necessário mudar a própria forma de pensar e agir. (IBIAPINA, 2008, p. 18).

O conhecimento resultante dessa reflexão — e investigação — num contexto real converge para as necessidades de desenvolvimento profissional ou formação docente e cumpre as exigências acadêmicas de produção de conhecimentos científicos. Desse modo, o processo de colaboração é produzido pelas interações estabelecidas entre as múltiplas competências de cada um, os professores com potencial de análise das práticas pedagógicas; e

---

<sup>22</sup> Ibiapina aponta os estudiosos dessa prática investigativa: Ward e Tikunoff (1982), Smulyan (1984), Lieberman (1986), Jacullo-Noto (1984), Oja e Pine (1983), Carr Kemmis (1986; 1988), Kemmis (1987; 1993; 1999), Zeichner (1993; 2002) e Desgagné (1997; 2001); do Brasil, ela cita os estudos de: Liberali

o pesquisador, com potencial de formador e de organizador das etapas formais da pesquisa. São três as condições individualmente necessárias e, ao mesmo tempo, conjuntamente importantes para a realização da investigação colaborativa. Ibiapina reforça que as três condições (Colaboração, Círculos reflexivos e Coprodução), abaixo esquematizadas, se articulam e se interagem durante todo o processo da pesquisa.

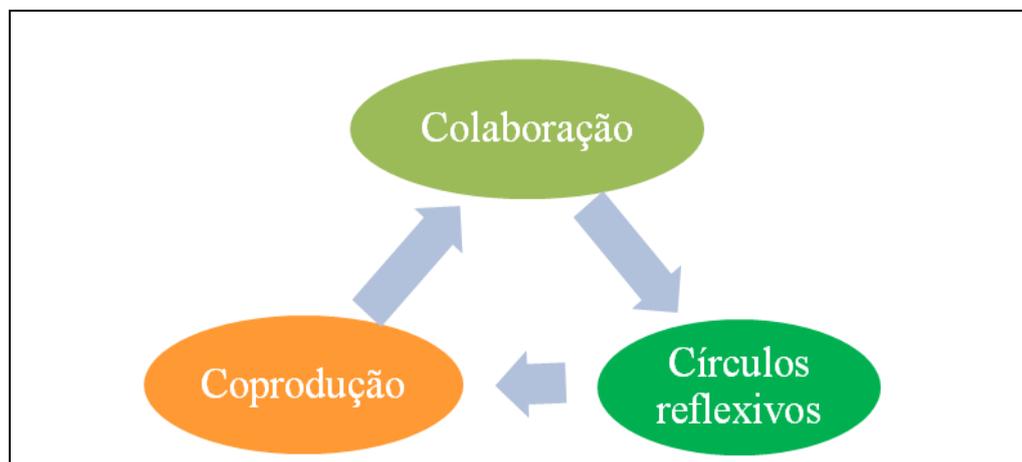


FIGURA 7 – Esquema das condições do processo de investigação colaborativa.  
Fonte: Ibiapina, 2008.

Desgagné (2007) aponta as bases conceituais da abordagem colaborativa de pesquisa: 1) um processo de coconstrução entre os parceiros envolvidos; 2) produção de conhecimentos e desenvolvimento profissional dos docentes; 3) aproximação e mediação entre comunidade de pesquisa e comunidade escolar. Também considera que a pesquisa colaborativa propõe diminuir a distância entre o mundo do exercício profissional e o da pesquisa ao aproximar universidade do meio escolar na coconstrução de um objeto de conhecimento. Dito de outro modo, a construção de conhecimentos não se faz sem considerar a compreensão que o docente tem de situações práticas no interior das quais ele se desenvolve. Nesse caso, o papel do pesquisador se articula essencialmente com a função de balizar e orientar a compreensão construída na investigação (a isso eu acrescentaria que também o pesquisador exerce função de aprendiz). Desgagné (1997 apud IBIAPINA, 2007) ainda esclarece que o desenvolvimento da pesquisa passa por três etapas: coproblematização, co-organização e coprodução. Mas enfatiza que não necessariamente os docentes precisam colaborar para a construção dessas etapas da mesma forma e com a mesma intensidade. A investigação colaborativa prescinde da necessidade de que cada partícipe tenha a mesma função na tomada de decisões em suas etapas ou fases. Não se espera que o professor seja

copesquisador em termos estritos, e sim que participe como coprodutor, como esclarece Ibiapina (2008) com base em Desgagné (1997).

De fato, a negociação das funções ocorre — mas depende da situação —, e o desenvolvimento da pesquisa ocorre com base na comunicação e numa rede de colaboração. Em sua realização, professores e pesquisadores são coautores da investigação, porque proporcionam, mutuamente, oportunidade de tematização da prática docente à luz de teorias que lhes ajudem a compreender suas ações e construir, com mãos próprias, a resolução dos problemas que enfrentam em sua prática. Eis por que é necessário ter claro que a pesquisa colaborativa só faz sentido e existe, quando os colaboradores estiverem engajados com a proposta de investigação escolhida pelo grupo, pois ela propõe transformar as escolas em comunidades críticas de professores que problematizem, pensem e reformulem suas práticas em prol da emancipação profissional. Em seu conceito mais difundido, a pesquisa colaborativa é *com* os professores, e não *sobre* eles. Ela é

[...] a prática que se volta para a resolução dos problemas sociais, especialmente aqueles vivenciados na escola, contribuindo com a disseminação de atitudes que motivam a co-produção de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional dos professores. [...] é uma prática alternativa de indagar a realidade educativa em que investigadores e educadores trabalham conjuntamente na implementação de mudanças e na análise de problemas, compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas de investigação. (IBIAPINA, 2007, p. 23).

Classificar a pesquisa colaborativa como pesquisa-ação requer três condições: colaboração, círculos de reflexão crítica e coprodução de conhecimentos entre pesquisadores e professores. Nesse caso, Ibiapina (2008) recomenda sistematizações de procedimentos, tais como sensibilização dos colaboradores, negociação dos espaços e tempos, diagnóstico de necessidades formativas e conhecimentos prévios, enfim, sessões de estudo intercaladas por ciclos de reflexão. Também recomenda que a reflexão permeie todas as etapas da pesquisa.

A colaboração implica negociação de conflitos, superação do que já foi apreendido, tomada de decisões democráticas, ação comum e comunicação entre pesquisador e professores. A sistematização supõe ciclos sucessivos de reflexão crítica — pois é pela interação com o outro que o homem desenvolve sua capacidade de refletir e se conscientiza de si mesmo, pois o processo dialógico vivenciado com o outro medeia o mundo objetivo e o subjetivo, fazendo-o apreender a realidade objetiva e transformá-la (TALÍZINA, 1987 apud IBIAPINA, 2007, p. 44). A coprodução pressupõe que os docentes, em interação com o pesquisador, construam teorias sobre suas práticas quando negociam crenças e valores e interpretam, reflexiva e dialeticamente, com os pares sua compreensão da questão

investigada. Nesse processo, a colaboração ocorre na interação, ou seja, entre professores com potencial de análise das práticas pedagógicas e pesquisador com potencial de formar e organizar as etapas formais da pesquisa.

Trabalhar nessa perspectiva é proporcionar a possibilidade de construir conhecimentos que desvelem as posições assimétricas de poder na pesquisa.

O potencial da investigação colaborativa em dar conta da compreensão do microssocial sem perder de vista o macrossocial dá mais poder aos indivíduos para que eles compreendam, analisem e mudem essas realidades, desvelando as ideologias existentes nas relações mantidas no cotidiano escolar e na sociedade. (IBIAPINA, 2008, p. 27).

Como a pesquisa colaborativa perde seu caráter transformador e emancipatório se fugir a esse potencial — como diz Ibiapina —, então é plausível inferir que realizá-la requer que o grupo envolvido saiba, com clareza, o que é uma relação colaborativa. Assim, é fundamental criar condições para que se efetive uma colaboração voltada ao delineamento da produção de conhecimento e da formação dos partícipes. Essa força emancipatória da pesquisa colaborativa ainda “[...] prevê a concretização de processo sistemático de reflexão e ação que utiliza a análise crítica da prática, de forma que esta se converta em práxis na qual teoria e prática se ampliam, complementam-se, transformam-se” (IBIAPINA, 2006, p. 29)

Para Ninin (2006), a pesquisa colaborativa é um sistema de atividade que cria um contexto-chave para se construir crítica e colaborativamente o conhecimento em ambientes educacionais. Ela afirma que assumi-la exige postura crítica na investigação para que a intervenção transforme as pessoas e o contexto envolvido. Em sua discussão sobre a pesquisa colaborativa, Ninin se embasa na teoria da atividade socio-histórico-cultural,<sup>23</sup> que busca explicar as transformações sociais no desenvolvimento dos seres humanos — inerente na pesquisa colaborativa e cuja função está na transformação dos contextos envolvidos nos processos de intervenção vividos por pesquisador e informantes. Ela também se apóia na teoria da atividade,<sup>24</sup> que retoma o materialismo dialético marxista e posicionamentos de que

---

<sup>23</sup> Segundo Ninin, na terminologia socio-histórico-cultural, a cultura se constitui de práticas sociais mediadas pelo mundo e que já carregam o sentido social. Para Freitas (2002 apud NININ, 2006), essa abordagem compreende o psiquismo do ser humano como algo constituído socialmente, num processo interativo possibilitado pela linguagem (Vygotsky) Fundamental é considerar nessa concepção, desenvolvida por Vygotsky e os de sua escola, que a apropriação pelo indivíduo de instrumentos e signos socialmente construídos ocorre sempre na interação com o outro, em uma relação mediada pelo outro e pela linguagem (FONTANA; CRUZ, 1997). E que a proximidade dessa abordagem com o paradigma crítico se evidencia na fundamentação comum: o materialismo histórico-dialético (Marx), que considera o sujeito ativo e histórico, portanto interventor no desenvolvimento da cultura.

<sup>24</sup> Fundamentada nos estudos de Vygotsky e Leontiev, seu fim central é entender e determinar as relações entre a estrutura objetiva da atividade humana e a estrutura subjetiva da consciência orientadas pelas relações complexas entre indivíduo e sociedade. Seu princípio é a ação de um sujeito mediada por uma ferramenta e destinada a um objetivo. Com base na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e suas atualizações, essa teoria ressalta a

a consciência humana, embora seja determinada pelas bases materiais e historicamente situada, não é passiva; antes, possibilita ao ser humano agir sobre o mundo e modificá-lo. Eis uma questão central ao se determinarem as ações que a realização da pesquisa exige.

Como foi dito, a colaboração e a transformação são importantes na pesquisa colaborativa. Logo, convém verificar como Ninin (2006) as vê. Segundo ela, “[...] transformação significa mudança interna no objeto, de modo que sua essência seja alterada. [...] relaciona-se às mudanças que envolvem a construção de novos conhecimentos que passam necessariamente por conflitos do indivíduo em relação ao objeto”. Sua noção de colaboração se fundamenta em Vygotsky. Assim, na perspectiva da pesquisa colaborativa,

[...] a colaboração discutida por Vygotsky (1934/2000) tem relação direta com o processo de desenvolvimento do ser humano, que ocorre por meio dos processos interacionais mediados, em situação de prática social. [...] a colaboração como um processo capaz de provocar o aprendiz em direção ao desenvolvimento da capacidade de solucionar uma situação-problema com base em estratégias grupais, que lhe propiciam negociar significados, compartilhar artefatos, conhecimentos prévios e conhecimentos já sistematizados. Para o indivíduo, esses procedimentos colaborativos culminam na existência da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se constitui de conflitos gerados por meio da interação com o outro, e cujo papel é impulsionar o desenvolvimento. Segundo Vygotsky toda interação pautada na colaboração pode contribuir para o desenvolvimento de processos cognitivos. (NININ, 2006, p. 14).

Nessa lógica, a colaboração exige dos envolvidos na pesquisa a construção de espaços de negociações, de superação de dificuldades e, sobretudo, de desprendimento de assuntos e posicionamentos pessoais para se estabelecer um diálogo que interesse ao grupo, mas que seja definido por este. Também requer mutualidade, deliberação e avaliação.<sup>25</sup>

Essa autora amplia sua concepção de colaboração ao dizer que:

Colaborar, seja em relação ao pesquisador, ao professor, ao coordenador ou ao aluno, significa agir no sentido de explicar, tornar mais claro seus valores, suas representações, procedimentos e escolhas, com o objetivo de possibilitar aos outros participantes questionamentos, expansões, relocalizações do que está em negociação. Desta forma, o conceito de colaboração, envolvido em uma proposta de construção crítica do conhecimento, não significa simetria de conhecimento e/ou semelhança de ideias, sentidos, representações e valores. De fato, implica conflitos, tensões

---

importância do aprendizado pela ação e pelas interações com o meio sociocultural, possibilitando o desenvolvimento das pessoas e da própria atividade

<sup>25</sup> Para Brookfield e Preskill (1999 apud NININ, 2006), mutualidade significa perceber a necessidade de que todos participem e tenham assegurado espaço para pronunciamento, é a preocupação de uns com os outros em relação ao que é discutido; deliberação se refere à externalização consciente de posições relativas ao problema, considerando o que o outro tem a dizer, é o resultado do melhor entendimento, da compreensão e da tolerância às diferenças; avaliação se relaciona com posicionamentos que requerem perspicácia e precisa de se basear em observações minuciosas e respeitadas.

e questionamentos (Bakhtin, 1933; Pechey, 1989) que propiciem aos integrantes possibilidades de distanciamento, reflexão e consequente autocompreensão dos discursos. (NININ, 2006, p. 18).

Enfim, Ninin (2006, p. 16; 20) argumenta que a pesquisa colaborativa:

[...] apoia-se numa perspectiva holística para entender e trabalhar com situações-problema nas quais a construção do conhecimento exerce papel fundamental para a transformação dos envolvidos e do contexto em que a pesquisa se insere. [...] e que possibilitem uma mudança na compreensão que têm do mundo em que vivem. [...] Uma pesquisa colaborativa é um processo cuja organização não necessariamente precisa estar fixada de início, ou seja, é um processo flexível, sujeito a modificações. É esperado que, com o decorrer do processo de pesquisa, diferentes formas de ação surjam entre os colaboradores, assim como cresçam as relações afetivas entre eles. A cada etapa do trabalho novas organizações podem surgir, colaboradores podem se conhecer melhor e, com isso, o diálogo, a negociação e o cuidado vão se aprimorando, favorecendo discussões que interfiram no próprio objetivo da pesquisa.

Posto isso, a pesquisa colaborativa se funda na disposição, no cuidado, na humildade, na reflexão crítica, na avaliação, na esperança e na autonomia. Seu objetivo é construir aprendizagens e fazer os envolvidos se desenvolverem e se predisporerem a lidar com conflitos e a complexidade do cotidiano escolar e suas contradições numa busca por possibilidades de compreensão dessa realidade, que engloba o visível, o tangível e o subjetivo. A essa concepção de pesquisa colaborativa, acrescenta-se a discussão de Pimenta (2005) sobre uma reconfiguração do significado da pesquisa-ação como pesquisa crítico-colaborativa, sobre seu impacto na formação e atuação docente e sobre seus desdobramentos nas políticas públicas educacionais. Segundo essa autora:

A pesquisa colaborativa, por sua vez, tem por objetivo criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os seus professores, auxiliados pelos docentes da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais (Zeichner, 1993). A análise dos dados das pesquisas no campo teórico e nos contextos político-institucionais permitiu que a *pesquisa-ação colaborativa* adquirisse o adjetivo de *crítica*, conforme o pressuposto e o compromisso dos envolvidos de que a realização de pesquisas em escolas investe na formação de qualidade de seus docentes, com vistas a possibilitar a transformação das práticas institucionais no sentido de que cumpram seu papel de democratização social e política da sociedade (Gramsci, 1968; Habermas, 1983; Kincheloe, 1997). (PIMENTA, 2005, p. 523).

Tal reconfiguração do significado seria relevante na formação de professores porque os vê como sujeitos aptos a construírem conhecimentos sobre o ensinar na reflexão crítica e sobre sua atividade na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente. É a essa possibilidade que se referem pesquisas denominadas *colaborativas* realizadas na relação entre pesquisadores e professores na universidade e professores e pesquisadores nas escolas.

Nestas, os docentes constituem-se pesquisadores ao problematizarem seus contextos profissionais.

Na pesquisa colaborativa, vivenciar os múltiplos sentidos de palavras como colaboração, sentido, significado, formação, transformação e autonomia é primordial. O termo colaboração, por exemplo, traduz-se no exercício da partilha do que se é e do que se espera que seja conquistado; supõe a compreensão de que minha participação e contribuição permitem que o outro se desenvolva e se transforme e vice-versa. Logo, investigar colaborativamente aqui significa envolvimento entre pesquisador e professores em projetos comuns que beneficiem a escola e o desenvolvimento profissional, de cada um. O pesquisador colabora com os professores ao contribuir para o desenvolvimento profissional planejando sessões de formação que os ajudem a enfrentarem situações educativas complexas com que lidam cotidianamente; os docentes colaboram com o pesquisador quando refletem sobre suas práticas e compreendem as situações conflituosas inerentes ao trabalho docente. Pelo trabalho colaborativo e pela reflexão crítica, pesquisador e professores podem questionar a realidade educativa e mudar, compartilhar responsabilidade na tomada de decisões e concretizar ações.

Entender o significado de transformação e colaboração é primordial para que o fundamento filosófico da pesquisa colaborativa se cumpra e ela não se esvazie de seu propósito real. Atitudes orientadas pela colaboração e transformação garantem que pesquisador e informantes da pesquisa desenvolvam e construam caminhos de emancipação e autonomia no contexto a que eles pertencem, além de ressignificar o processo de pesquisa e formação. Contudo, esse trabalho conjunto pressupõe a compreensão — como ensina Ibiapina (2008) — de que a pesquisa colaborativa é complexa; que sua execução implica optar por ações formativas que ajudem o professor a valorizar o pensamento do outro e construir um ambiente de discussão, autonomia e respeito; que possibilita reconhecer a experiência docente como algo útil à produção de conhecimentos sobre a organização do trabalho pedagógico; que as vozes docentes podem expor a escola “por dentro”; que mesmo limitado pelas condições de trabalho vividas pelos professores esse tipo de pesquisa é uma possibilidade palpável de se construírem práticas; enfim, que o olhar investigativo é uma forma de questionar teorias e produzir conhecimentos e saberes significativos à escola e à academia.

Como se vê, os papéis do pesquisador — o pedagogo — e dos informantes da pesquisa — os docentes — entrelaçam-se e expandem-se. E, ao se considerar o contexto social da investigação (as instâncias organizacionais responsáveis pelo planejamento de políticas públicas, as administrativas, as pedagógicas ou as técnico-burocráticas responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento das práticas docentes), essa possibilidade se mostra

complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos; isto é, ela faz do coletivo da práxis um “[...] caminho para a construção de transformações éticas, desejadas e pressentidas pelo grupo” (FRANCO, 2008, p. 9).

Segundo Ibiapina (2008), o potencial da abordagem colaborativa no espaço escolar está em possibilitar ao pesquisador e ao professor condições para que aliem investigação e formação em processos de compreensão, interpretação e transformação de realidades sociais. Com efeito, tanto para os informantes desta pesquisa quanto para mim como pesquisadora, esta investigação colaborativa cria elos profissionais que ligam a pesquisa à formação continuada; à união de um com o outro na construção colaborativa de um objeto de conhecimento que poderá mostrar a necessidade de se administrar a formação, de se criarem espaços de convivência e parceria na prática educativa e de se enfrentar um processo formativo continuado, com base na prática, educativa que leve a educação e a sociedade a serem mais justas e solidárias.

Professores e pedagogos cuja formação os leve a compreender o significado de seu trabalho, que os faça lutar por condições objetivas de trabalho mais favoráveis, que os habilite a obter apoio institucional podem concretizar uma prática pedagógica significativa, mais participativa e menos alienante. E compreender claramente o significado do trabalho do docente e do pedagogo requer destacar a ação mediadora de outros na apropriação dos resultados da prática social. Considerado o objetivo da atividade do professor e do pedagogo e o significado da prática educativa, é preciso descobrir o que motiva, o que incita docente e pedagogo a realizá-la; em outras palavras, sabe o sentido dessa atividade para ambos. Isso porque o sentido pessoal da ação não corresponde, em muitos casos, ao seu significado; assim, sob relações sociais de dominação, o significado e o sentido das ações podem se separar, tornando-se alienadas (LEONTIEV, 1978).

Não duvido da complexidade do trabalho do professor nem de que se cobra muito dele no ensino superior. Portanto, investigar e refletir sobre esse trabalho implica clareza de que fatores extraescolares e intraescolares interferem no dia a dia das escolas e dos professores. E a ausência de reflexão coletiva contribui para que tal complexidade perdure, pois é mais difícil enfrentar os problemas sozinho. Se houver de haver a reflexão para neutralizar essa complexidade, decerto ela não poderá ser limitada nem incompleta. Assim como o trabalho docente, a pesquisa colaborativa é complexa, pois supõe a participação de colaboradores ao lado do pesquisador em seu propósito de construir o conhecimento que lhes sejam significativos, que lhes façam sentido.

Eis por que, em minha atuação profissional, tenho me preocupado com uma formação continuada que privilegie a construção de relações de trabalho na escola, as quais possibilitem lidar coletivamente com as condições objetivas e subjetivas que obstam o aprendizado escolar e o trabalho docente, e que se guie por um aprofundamento teórico-metodológico que permita aos membros da equipe escolar estabelecer relações entre teoria e prática que valorizem a experiência de cada professor; uma formação que parta de problemas da prática cotidiana em sala de aula e possibilite ampliar o conhecimento pelo estudo e pela reflexão crítica, numa busca coletiva por novos fundamentos para a prática docente e pedagógica. Essa preocupação subjaz aos objetivos centrais deste trabalho colaborativo.

Esta opção de trabalho formativo como pesquisa-ação — pesquisa colaborativa — justifica-se porque alia investigação e formação em processos de compreensão, interpretação e transformação da realidade social. Sua realização supôs três ações básicas: levantar temas e dificuldades pedagógicas para se definir um espaço de formação continuada cujos pontos de partida fossem as necessidades docentes; organizar — numa ação colaborativa entre pesquisador e informantes — um espaço-tempo para estudo e reflexão crítica; socializar a coprodução dos projetos elaborados com base estudos feitos.

Após a ação formativa, houve entrevistas semiestruturadas com o coordenador do curso de Alimentos e o de Gestão Ambiental, com quatro professores participantes da ação formativa, com três coordenadores de cursos e três docentes que não participaram dessa ação. Minha intenção foi obter dados sobre o papel e a atuação do pedagogo e sobre os resultados da ação formativa. Foram feitas 12 entrevistas. Os entrevistados receberam nomes fictícios nesta pesquisa, para se manter o sigilo estabelecido no termo de consentimento (APÊNDICE B). O relato dos entrevistados é apresentado a seguir, junto com minha tentativa de mostrar a aprendizagem construída e compartilhada neste trabalho e o desenvolvimento profissional ou a formação de docentes e pedagogos como desafio colaborativo que requer reflexão de todos. Contudo, devo salientar que pesquisar e investigar o papel do pedagogo e seu objeto de trabalho entre professores do ensino superior do IFTM *campus* Uberaba não é tarefa simples: uma vez finda a pesquisa, tenho de lidar com as respostas encontradas, pois integro esse contexto diariamente.

## 5 PESQUISA COLABORATIVA E FORMAÇÃO DOCENTE: a dinâmica do processo

*“... da parte ao todo, da “coisa” à relação do indivíduo que acumula conhecimentos à pessoa que partilha saberes”.*  
Carlos Rodrigues Brandão

Pesquisar colaborativamente foi uma estratégia de formação e desenvolvimento profissional do docente e de autoformação do pedagogo na interação com o professor no exercício da prática educativa. O resultado foi a coprodução de conhecimentos e na recriação de práticas, mediante processos reflexivos intermediados pelo pedagogo. Assim, apresento aqui os conhecimentos construídos coletivamente, que põem em relevo elementos do cotidiano advindos da observação, do registro diário dos momentos de estudo, da reflexão e das entrevistas. Como se viu, nesta pesquisa, produção de conhecimento e formação docente se entrelaçam com a identidade do pedagogo — mutável e historicamente situada. Diria Pimenta (1999), a identidade profissional se constrói pela significação social da profissão e pelo sentido que cada um, como ator e autor, dá à sua atividade no seu cotidiano, à luz de valores, do modo de situar-se no mundo, da história de vida, das representações e as relações com o outro em escolas, sindicatos e noutros agrupamentos. Nessa perspectiva, busquei analisar o papel e a identidade do pedagogo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, *campus* de Uberaba (IFTM *campus* Uberaba) e a possibilidade de ressignificação, assumindo a pesquisa colaborativa como aliada num processo de reflexão sobre a formação docente.

### 5.1 Pesquisa, conhecimento e identidade do pedagogo no ensino superior

Se apresento os conhecimentos como resultado de uma construção, convém mostrar sua etapas. Para isso, parto dos registros escritos das sessões de reflexão e reuniões dos grupos de professores, cuja intenção fora sistematizar o processo reflexivo realizado contextualizadamente e apontar sua continuidade mediante propostas, redefinições, perspectivas de estudo etc.

#### 5.1.1 *Negociação de objetivos e colaboração dos sujeitos nos encontros formativos*

A primeira etapa da pesquisa colaborativa foi desenvolvida em razão da necessidade de estudos apontada pelos coordenadores de cursos em reunião semanal com coordenação,

chefia imediata e equipe pedagógica. Nessa reunião, os coordenadores expressaram a necessidade de discutir a prática pedagógica porque percebiam certa desmotivação dos alunos nos cursos. Assim, foram propostos momentos de estudo e reflexão com os professores. Os coordenadores dos cursos de Tecnologia em Alimentos, Gestão Ambiental, Desenvolvimento Social e Ciências Sociais se dispuseram a isso. Os demais coordenadores disseram que o trabalho poderia se estender a seus cursos, caso os resultados fossem produtivos.

O curso de Tecnologia em Meio Ambiente foi implantado em fevereiro de 2003 — mas quando foi reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC), passou a se chamar Gestão Ambiental; funciona na unidade 1 (escola-fazenda) e tem três turmas noturnas (82 alunos); o quadro docente tem 24 professores efetivos e 5 substitutos (40% são doutores, 30% são mestres e 20% são doutorandos). Implantado em fevereiro de 2007, o curso de Tecnologia em Alimentos também funciona na unidade 1, tem duas turmas matutinas e uma noturna (70 alunos); seu quadro docente conta com 22 professores efetivos e 3 substitutos (10% são doutores, 70% são mestres e 30% são doutorandos); ambos os cursos têm laboratórios e recursos didáticos que atendem suas especificidades. Seus professores participaram efetivamente da pesquisa colaborativa, que contou com o apoio e incentivo incondicional dos coordenadores. O curso de Tecnologia em Desenvolvimento Social começou em 2003, mas foi reconhecido pelo MEC em 2007; tem duas turmas em andamento (40 alunos), porém no ano de reconhecimento, por determinação da Secretaria de Educação Tecnológica e Profissional (SETEC), deixou de ser oferecido por não se enquadrar como curso de tecnologia, nem estar inserido no Catálogo Nacional de Cursos de Tecnologia;<sup>26</sup> para continuar a ser oferecido, seria preciso mudar sua concepção e modalidade: de tecnologia para bacharelado. Isso provocou discussões e decisão de não ser oferecido bacharelado em Desenvolvimento Social, mas sim bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais. Em 2008, teve início a primeira turma de Ciências Sociais, noturno, na unidade 2 (escola-fazenda), que hoje tem duas turmas (58 alunos) e 18 professores.

O processo de ação formativa na pesquisa colaborativa incluiu: negociar os objetivos dos encontros com os professores, diagnosticar as necessidades de formação e conhecimentos prévios e planejar a ação (procedimentos de trabalho, tipos de interações e necessidade do

---

<sup>26</sup> Lançado em 2006, o *Catálogo nacional dos cursos superiores de tecnologia* é um guia de informações sobre o perfil de competências do tecnólogo. Apresenta a carga horária mínima e a infraestrutura recomendada para cada curso. Referência para estudantes, educadores, instituições de ensino tecnológico e público em geral, serve de base também para o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e os processos de regulação e supervisão da educação tecnológica. Ele organiza e orienta a oferta de cursos superiores de tecnologia, inspirado nas diretrizes curriculares nacionais e em sintonia com a dinâmica do setor produtivo e as expectativas da sociedade (BRASIL, 2007).

envolvimento colaborativo entre partícipes, necessidade de encontros e leituras, ciclos de reflexão crítica e divulgação do resultado). A negociação definiu os objetivos dos encontros e os cursos que participariam do estudo. Convém dizer que a maioria dos professores componentes do quadro docente desses cursos é bacharel, isto é, não tem formação pedagógica (essa ação formativa considerou o incentivo maior para que se preocupem mais com a formação específica e técnica, deixando a formação pedagógica em segundo plano muitas vezes). Propor espaço e tempo para uma pesquisa colaborativa, que alia pesquisa e formação, fez-se, então, necessário para se promover o desenvolvimento profissional do professor no exercício da docência e no exercício profissional do pedagogo.

### 5.1.2 *Levantar necessidades para uma ação formativa*

O desenvolvimento do trabalho começou após a reunião com os professores dos cursos que manifestaram seus interesses por temas para estudo. O diagnóstico das necessidades de formação e dos conhecimentos prévios relativos a esse conhecimento é fundamental e requisito ao trabalho de pesquisa-ação desenvolvido na perspectiva de investigação colaborativa. No dizer Ibiapina (2008, p. 43),

[...] é importante conhecer as necessidades formativas dos professores. Emitir uma necessidade é declarar uma intenção de ação e de mudança, ou seja, é de expressar um motivo. Analisar as necessidades de formação é, pois, retraduzir as motivações e os objetivos construídos pelo grupo de professores para construção permanente de seu desenvolvimento profissional. Como afirma Garcia (1999, p. 198): os processos de aprendizagem profissional se iniciam justamente com o “diagnóstico de necessidades”. Nesse sentido, segundo Garcia, tendo em mão o diagnóstico das necessidades, já é possível realizar a planificação, isto é, definir um plano de ação que possa atender as expectativas dos professores.

Para saber quais eram as necessidades dos professores, houve uma reunião em que foram apresentados temas para estudo nos encontros, a saber: estratégias e metodologias de aprendizagem, avaliação, motivação e interesse, planejamento, disciplina (autoridade *versus* liberdade), relação entre professor e aluno, interdisciplinaridade. Cada um foi discutido, assim como foram apresentadas a necessidade e justificativa de estudo pelas dificuldades e exigências do dia-a-dia na sala de aula. Evasão, desinteresse e falta de compromisso com estudos; heterogeneidade (sobretudo etária: alunos mais velhos e alunos adolescentes); falta de perspectivas dos alunos quanto ao mercado de trabalho; impaciência e incompreensão de alunos nas atividades teóricas, especialmente nas disciplinas de fundamentação; dificuldades de aprendizagem por defasagem em conteúdos básicos e relacionamento com colegas são

preocupações e dificuldades que professores e coordenadores enfrentam, tidas como desafios a serem debelados.

A definição da interdisciplinaridade como foco de estudo e reflexão pelos professores dos cursos de Gestão Ambiental e Alimentos se destacou nessa etapa. Foi dito que a interdisciplinaridade envolveria os temas levantados e, sobretudo, a participação discente. A fala de uma professora esclarece que, mesmo um só momento de ação formativa já é uma oportunidade importante de formação, que rearticula e recontextualiza experiências e conhecimentos: “Estávamos precisando de um momento em que pudéssemos planejar, discutir juntos sobre o que fazemos em sala de aula. Com o apoio pedagógico, acredito que vamos aprender muito” (SUSANA). Com efeito, como diz Sacristán (1999, p. 48) “Executar ações, querer fazê-las e pensar sobre elas” é fundamental na discussão e elaboração da prática educativa, acima de tudo caso se considere que o processo formativo dos professores é dialeticamente uma autoformação, em que reelaboram seus saberes em experiências vivenciadas cotidianamente com outros em situações contextualizadas.

Dada a incompatibilidade de horários dos professores, o estudo proposto e definido pelos docentes dos cursos de Desenvolvimento Social e Ciências Sociais foi feito em parte. Houve reuniões para se discutir a prática pedagógica, mas a sistematização de estudo como foi proposta pelo grupo não ocorreu. O que pôde ser observado é que os docentes queriam um espaço e tempo de estudo, formar a cultura do trabalho em equipe, coletivo, mas a realidade diversa do trabalho (ministrar aulas nos ensino médio e técnico, na graduação — tecnologia, licenciatura e bacharelado — e na pós-graduação; desempenhar atividades de pesquisa e extensão, dentre outros) não permitia tempo para que pudessem se dedicar ao estudo, à reflexão e à construção do coletivo em prol do fortalecimento do desenvolvimento profissional e pessoal. Nesse momento, como pesquisadora e pedagoga, foi-me difícil acompanhar o processo de inviabilidade da proposta de construção de um trabalho que abriria caminho rumo à formação do coletivo para a realização de uma prática pedagógica voltada a uma educação democrática, de qualidade e que valorizasse a vida.

A pesquisa proporcionou, todavia, um aprendizado superior ao que se buscava, pois mostrou que as alternativas para se transformar a realidade são complexas, não seguem diretrizes; em contato com o real, mostram-se frágeis. As interferências são muitas e, juntas, muitas vezes minimizam o campo de ação. A tentativa de entender esse processo levou a uma reflexão sobre a ação docente na educação, sobretudo a superior, em que ficou claro que o fazer do professor supõe algo mais que ministrar aulas e preencher diário eletrônico: ele é “obrigado” a pesquisar, escrever e publicar textos em revistas acadêmicas, desenvolver

projetos de extensão, elaborar e executar projetos para aquisição de recursos, projetos de laboratórios, participar de comissões de trabalho da instituição, exercer cargos da estrutura administrativa, elaborar documentos, apostilas e planos, relacionar equipamentos e materiais didáticos em detalhes para licitação, comparecer a reuniões, participar de conselhos e outras atividades. Essa atividade múltipla e multifacetada lhes deixa pouco tempo para se interagir com colegas em ambientes de troca. Como afirma Apple (1995), acerca do trabalho dos professores, a soma das características desse trabalho configura uma intensificação do trabalho docente a que acompanham dois processos em desenvolvimento historicamente: desqualificação do trabalhador e separação entre a concepção e a execução no trabalho. Para ele, tal intensificação tem características que destroem a sociabilidade, aumentam o isolamento e dificultam o lazer. Portanto, é preciso criar condições que permitam ajustar as necessidades dos professores às situações de formação continuada e às de trabalho.

Nessa realidade, a atividade de estudo para o desenvolvimento profissional e a construção da autonomia se torna outro fardo. Porém, é preciso questionar: que sentimento fica? Que atitude se pode tomar? O que se pode fazer? E também buscar respostas, sem deixar escapar as possibilidades de usar as astúcias no cotidiano (CERTEAU, 1994) para que se possa ser um sujeito que pensa, age, decide e transforma a realidade; para que se possa organizar essas possibilidades num processo que indica a invenção permanente da escola, que tantos tentam negar, em especial quem quer controlar os que nela atuam com ações que vão recebendo nomes diferentes, dependendo do momento histórico em que se está. Assim, entender o momento de redescoberta e construção do conhecimento permite aos sujeitos serem mais humanos, sedentos, ativos e engajados na construção de um mundo mais digno das conquistas, as já alcançadas e as que estão por vir. Fundamental para isso é “[...] agir e compreender, ao mesmo tempo” (LUCKESI, 1999, p. 118).

Levantar necessidades e desejar transformar a realidade. Eis o ponto de partida para que cada curso — Gestão Ambiental e Alimentos — definisse seus caminhos e sua direção, ainda que o tema de estudo escolhido fosse o mesmo: interdisciplinaridade.

### 5.1.3 *Planejar ações*

O estudo foi organizado como um diagnóstico do que os professores e os autores pensam ser e creem ser interdisciplinaridade; como uma compreensão da concepção de trabalho interdisciplinar; como elaboração de uma proposta de trabalho interdisciplinar. Os autores com que se dialoga sobre esse assunto são Fazenda (1994) e Japiassu (1976).

Por que estudar a interdisciplinaridade? Por que escolheram esse tema? As respostas advindas da observação e dos diálogos nos encontros de estudo convergem para duas ideias. Uma, os professores acreditam ser uma estratégia significativa para o aluno como motivação ao estudo; outra, creem que o trabalho coletivo pode ser um momento e espaço para estabelecerem vínculo com o colega de profissão. Todos ganham com a interdisciplinaridade: os alunos, porque aprendem a trabalhar em grupo, habituam-se à experiência de aprendizagem grupal e melhoram a interação com os colegas; os professores, porque se veem compelidos pelos alunos a ampliar seus conhecimentos de outras áreas e melhorarem a interação com colegas de trabalho. A integração é princípio da interdisciplinaridade, cuja prática na escola cria, acima de tudo, a possibilidade do “encontro”, da “partilha”, da cooperação e do diálogo. Fazenda (1994, p. 82) fortalece essa ideia ao se referir à atitude interdisciplinar:

Entendemos por atitude interdisciplinar, uma atitude diante de alternativas para escolher mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo — diálogo com os pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo — atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio — desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho — atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, de vida.

O relato de uma professora diz por que a interdisciplinaridade se destacou nos estudos e na reflexão:

*Desde que eu entrei na escola, eu sempre quis trabalhar... Eu não sabia nem o que era interdisciplinaridade, mas eu já queria trabalhar o que eu estava falando ali quando eu trabalhava na Zootecnia. Eu queria que o professor de Biologia, dessa matéria junto comigo, para a gente ir caminhando junto. Eu tentava isso na época, mas eu não sabia nem o que era isso que eu estava fazendo. Mas essa troca de ideias é muito importante, porque um complementa o outro, e eu acho que tem um crescimento, o aluno entende melhor o que ele está fazendo ali na escola. Então, se tiver esse projeto, ele vai entender o porquê do desenho industrial, o porquê da tecnologia de laticínios, o porquê da gestão ambiental, porque está tudo interligado. (MARINA)*

Antes de me referir estritamente às atividades e ações dos grupos de estudo dos cursos de Alimentos e Gestão Ambiental, quero salientar a participação, compromissada e colaborativa dos coordenadores de curso: sem eles, esta pesquisa colaborativa não teria o destaque que teve, pois acreditaram no trabalho coletivo, colaborativo e de formação, motivando os professores, e não mediram esforços para providenciar espaço, tempo, alimentação, alegria e, sobretudo, responsabilidade e seriedade. Foram companheiros de longas conversas, de troca de ideias, de desabafos e incentivos. Foram solidários na busca de

um significado para a prática pedagógica e o processo formativo. A eles se juntam os docentes participantes da pesquisa como colaboradores: estes, como contribuição central para a pesquisa, trouxeram o cotidiano de suas práticas, seus pensamentos, seus sentimentos e, em especial, a vontade de fazer mais pela construção de uma educação solidária e comprometida com o desenvolvimento humano.

Dito isso, esta pesquisa colaborativa não objetivou analisar a docência com base numa descrição do perfil que deve ter o “bom professor” e dos métodos por ele empregados, tampouco saber se tem as competências necessárias ao exercício da docência ou não. Antes, procurou, com os professores, compreender suas práticas concretas e repensá-las, apreender seu significado e atribuir sentido a suas ações e práticas no exercício profissional. E mais: buscou contribuir para a construção da identidade do professor e do pedagogo, entrecruzando o percurso pessoal e profissional numa perspectiva dialógica e colaborativa. Meu papel como pedagoga e pesquisadora foi criar contexto para a discussão, participação e tomada de decisão, em prol das necessidades do grupo, de modo que pudesse aprender discutindo o significado do trabalho que se iniciava e apreender a importância da colaboração, da participação de cada um e o que representava estar num grupo de estudo com objetivos comuns. Compartilhar essas ideias foi algo central para se compreender a responsabilidade e se reafirmar o compromisso de buscar respostas para os questionamentos e soluções para os problemas que se impõem dia a dia. Como afirma Ibiapina (2002, p. 43):

O exercício de observar e estudar a própria ação (discutindo e analisando seus atos e os do grupo), embora por si só não garanta a transformação da prática, é indispensável para desencadear o processo de mudança, via avaliação individual e coletiva de práticas já consolidadas. O professor só pode superar práticas consolidadas, externalizando-as, isto é, fazendo o exercício de flexibilidade. Como afirma Vygotsky (2000a), a psique deve ser estudada levando-se em conta os mecanismos capazes de acelerar ou bloquear seu desenvolvimento, pois para que ela se transforme, é necessário conhecer os processos que podem acelerar o seu desenvolvimento. Ao externalizar suas reflexões os professores estão oferecendo elementos que os auxiliam a acelerar a sua formação conceitual. Discutir sobre suas práticas é fundamental para o professor, pois é dessa forma que ele toma consciência de sua ação, dando a ela, sentido e significado. Ao explicar porque age desta ou daquela forma, ele relaciona o como faz, com o que pensa, revelando, dessa forma, os conceitos que guiam a sua ação.

## 5.2 Trilhas e caminhos em busca do conhecimento

As sessões de estudo — também encontros de estudo — fundamentaram-se no que diz Brandão (2003, p. 257): “[...] criar uma espécie de pesquisa docente contínua, onde e quando tudo o que se vive, tudo o que se diz, tudo o que se convive e interage é algo relevante

e digno de ser registrado como um dado e um valor participante de investigação”. Os resultados que apresento a seguir são contribuições que possibilitam responder às questões iniciais sobre papel do pedagogo e sua possível atuação como mediador da ação formativa de docentes no IFTM *campus* Uberaba. A discussão que desejo compartilhar se apoia nos saberes ainda incompletos oriundos da experiência de proporcionar uma ação formativa nos moldes da pesquisa colaborativa, que pretende despertar em seus participantes — professores e pedagogos — a necessidade de se refletir sobre o papel do pedagogo e a formação continuada de professores do ensino superior, bacharéis ou tecnólogos. Em busca de evidências dessas possibilidades, trago à discussão dados da pesquisa.

Para contextualizar a apresentação dos dados, cabe esclarecer o que são os cursos superiores de tecnologia. Considere-se a definição da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/SETEC (BRASIL, 2009):

É um curso de graduação, que abrange métodos e teorias orientadas a investigações, avaliações e aperfeiçoamentos tecnológicos com foco nas aplicações dos conhecimentos a processos, produtos e serviços. Desenvolve competências profissionais, fundamentadas na ciência, na tecnologia, na cultura e na ética, com vistas ao desempenho profissional responsável, consciente, criativo e crítico. Os Cursos Superiores de Tecnologia são configurados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico e em sintonia com a dinâmica do setor produtivo e os requerimentos da sociedade atual. Desta forma, forma profissionais aptos a desenvolver, de forma plena e inovadora, as atividades em um determinado eixo tecnológico e com capacidade para utilizar, desenvolver ou adaptar tecnologias com a compreensão crítica das implicações daí decorrentes e das suas relações com o processo produtivo, o ser humano, o ambiente e a sociedade.

Em seu formato atual, esses cursos são uma das principais respostas do setor educacional às necessidades da sociedade brasileira, pois inovações tecnológicas têm provocado mudanças profundas no modo de produção, nos perfis dos postos profissionais e na força de trabalho; o mercado de trabalho busca um profissional apto a solucionar problemas via integração entre conhecimento científico e sua aplicação prática. Foram criados para suprir a demanda por preparação, formação e aprimoramento educacional e profissional, quando o mercado não pode esperar tanto tempo por profissionais qualificados nem estes querem despender quatro ou mais anos de sua vida numa graduação convencional (PRADO 2006). Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico, estabelecidas pelo parecer 436/2001 do Conselho Nacional de Educação/Conselho de Ensino Superior (CNE/CES) e pelo parecer 29/2002 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), os cursos têm de ser flexíveis — para permitir sua criação e extinção à proporção que as condições regionais de trabalho o exijam

— e terem interdisciplinaridade com outras áreas do saber, possibilitando o retorno contínuo do trabalhador para requalificação. A graduação tecnológica, portanto, exige de seus professores conhecimento e compreensão das mudanças exigidas pelo mercado de trabalho e se ver como professor, ou seja, definir sua práxis docente e apreender as contradições presentes na prática social de educar.

Não é uma tarefa simples, pois eles precisam discutir a questão dos conhecimentos em que são especialistas no contexto da contemporaneidade. Pimenta (2005, p. 23) explica a complexidade que essa tarefa impõe:

Isso requer preparação científica, técnica e social. Por isso, a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que os articular em totalidades que permitam aos alunos irem construindo a noção de “cidadania mundial”.

Tem-se aí a possibilidade de diálogo e da busca coletiva de uma práxis (constante reciprocidade de nossa teoria e de nossa prática, dinamizados pela reflexão crítica) que estabeleça interrelação com os saberes da docência (saberes da experiência, do conhecimento e pedagógicos) com uma consciência de sua práxis. Isso significa ter conhecimento, saber pedagógico e compromisso político com o processo de ensinar e aprender, construindo a autonomia não só de quem ensina, mas também a do aprendiz no compartilhamento de espaços para pesquisa e reflexão.

### 5.2.1 *Curso de Tecnologia em Alimentos*

Os encontros com os professores e o coordenador do curso de Tecnologia em Alimentos foram nas tardes de segunda-feira durante o segundo semestre de 2008. Nos primeiros, a maioria dos professores participou. A participação efetiva e colaborativa de cada um permitiu avançar na construção do significado da interdisciplinaridade na prática pedagógica. A pesquisa e análise dos trabalhos interdisciplinares permitiram ver a viabilidade desta e compreender sua importância no processo de ensinar e aprender. Esse momento foi decisivo para se definir a elaboração, ou não, de uma proposta de trabalho interdisciplinar.

O grupo se decidiu pela realização do trabalho interdisciplinar, cujas diretrizes delineadas foram estudar a matriz curricular do curso, conhecer o plano de ensino de cada professor, definir um eixo integrador e elaborar um projeto interdisciplinar. Os encontros para desenvolver as atividades de estudo da matriz curricular e conhecer o plano de ensino de cada um possibilitaram aos professores compreender todo o curso com suas especificidades e ainda

visualizar a contribuição de cada um para a formação do educando. De início, a coordenadora apresentou a matriz curricular e o perfil de egresso, e os professores tiveram momentos de troca de experiências e reconhecimento da importância de cada disciplina — foram apresentadas só as disciplinas dos períodos em curso (segundo e quarto períodos). Essa experiência permitiu a cada docente e pedagogo construir um significado da execução de um projeto pedagógico de curso e, acima de tudo, perceber a responsabilidade da ação do pedagogo nesse processo; assim como possibilitou aos envolvidos aprender com a própria experiência, componente importante no desenvolvimento do conhecimento sobre suas ações no ato de ensinar e aprender.

Após essa etapa, o grupo definiu o eixo integrador. Esse momento contou com poucos professores: alguns justificaram a ausência (trabalha em outro curso, tem outras atividades institucionais), outros enviaram sugestão por e-mail. Mesmo com ausências, os presentes enfrentaram o desafio e definiram o tema integrador. Usei a palavra desafio porque de fato foi desafiante: a cada tema levantado — e isso ocorreu várias vezes —, os professores não achavam temas e conteúdos que possibilitassem o trabalho interdisciplinar; as discussões, divergências e opiniões foram acirradas. Encontrar um eixo em que pudessem trabalhar em comum foi importante, difícil e polêmico. Nesse momento houve mais necessidade da minha mediação e colaboração como pedagoga. Foi exaustivo provocar a reflexão sobre a prática de outra forma, estabelecer uma nova maneira de organizar o conhecimento sem linhas divisórias e mesmo entender a complexidade de um trabalho realmente interdisciplinar. Quando conseguiam encontrar uma possibilidade de trabalho em conjunto, o assunto já tinha sido trabalhado por alguns professores. Após dois encontros, o tema foi definido: cana-de-açúcar. O projeto foi elaborado pelos professores e apresentado individualmente aos não participantes da discussão, que fizeram sugestões, acrescidas ao projeto.

Os momentos de conflito foram de grande aprendizagem: aprender a ouvir e aceitar opiniões, interessar-se e valorizar o que o outro faz, ter objetivos comuns — nesse ponto destaco a fala de uma professora colaboradora que aponta caminhos e sentido para atuação do pedagogo: “[...] ficou um trabalho tão legal, houve discussão, houve conflito. Muitas vezes o professor pensa só nele, e nós temos que pensar no aluno, no aprendizado, e eu acho que é importantíssimo e a gente deve ter outras reuniões no semestre” (SUSANA).

A proposta de um projeto envolveu a participação dos professores das disciplinas: Tecnologia de Glicídios, Oleaginosas e Estimulantes, Análise de Alimentos, Bioquímica de Alimentos, Gestão de Negócios em Alimentos, Metodologia Científica. Cada uma contribuiu integrando as atividades em objetivos comuns. O projeto elaborado incorporava atividades

teóricas e práticas: da extração do caldo da cana, passando pela produção de melado e rapadura, pelas análises físico-químicas, pela confecção de embalagem e rótulo, pela venda do produto até a produção de um texto — cana-de-açúcar *versus* interdisciplinaridade — a ser publicado nos Cadernos Temáticos, lançados pelo Mec. O cronograma foi estabelecido, e a coordenação de curso tomou e as providências para aquisição dos materiais. Esse momento possibilitou a vivência do caráter teórico-prático ou prático-teórico, envolvendo as disciplinas no estudo do tema, a revisão, inovação e reorganização do caminho a ser percorrido e a possibilidade de aquisição de uma atitude interdisciplinar.

Todavia, o projeto interdisciplinar planejado e organizado pelos professores não aconteceu como previsto em razão de outros trabalhos e outras tarefas de ensino, pesquisa, extensão e administrativas assumidas pelos docentes. A coordenadora do curso relatou que os professores acharam melhor conduzir o trabalho interdisciplinar no ano seguinte, pois começariam o ano com essa programação, logo não precisariam mudar o roteiro de trabalho já planejado. Dados os argumentos dos professores, definiu-se que a possibilidade de trabalho interdisciplinar seria rediscutida no início de 2009. Mas não sem que fosse planejado um encontro de estudos para se saber por que o projeto interdisciplinar não fora realizado: se era em razão da falta de tempo dos professores (por causa do número de aulas, da participação em comissões de trabalho, de reuniões e avaliações etc.) ou porque não acreditavam na proposta de trabalho interdisciplinar.

A conversa começou com discussão sobre o texto “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, de Bondía (2002), e cenas do filme “*Vem dançar*”<sup>27</sup>. O texto foi entregue para os professores com antecedência, para que pudessem lê-lo. Com o apoio do texto, da mensagem do filme e o esforço do trabalho de discutir e planejar o projeto interdisciplinar, foi possível avaliar o que significa propor e realizar um trabalho que torne o sujeito mais consciente, responsável, dinâmico e interfira no processo de ensino e aprendizagem. A fala de cada um mostrou que a não realização do projeto resultou da quantidade de trabalho que os professores precisam realizar, que os impedia de se dedicarem a ele. Mas o relato de uma professora revela que a vontade, o querer vem acompanhado de outros fatores contingentes que barram a ação:

*Eu acho que o que atrapalhou, foi que a gente teve a feira de nossos produtos, que a gente se envolve em trabalhos extras, CPA [Comissão Própria de Avaliação] atrapalhou, porque alguns professores estavam envolvidos em CPA e não é uma coisa fácil de ser feita. O número de aulas*

<sup>27</sup> Dirigido por Friedlander e inspirado na história real de Pierre Dulaine. Conta a trama do professor e competidor que ensina dança de salão como voluntário a um grupo variado de alunos do ensino médio de uma área carente do centro de Nova Iorque que estão sendo punidos por indisciplina.

*dos professores também estava elevado. Então eu acho que foi isso que atrapalhou mais, foi o extra.* (MARINA).

Aqui convém citar Fazenda (2003, p. 50), para quem

[...] uma instituição que procura levar a bom termo uma proposta interdisciplinar precisa passar por uma profunda alteração no processo de capacitação do seu pessoal docente, pois existem pontos sérios a serem considerados, sem os quais o projeto interdisciplinar poderá correr o risco de tornar-se um empecilho à troca, à reciprocidade, ou seja, de tornar-se um projeto a mais, que a nada conduz. [...] para a consecução de uma interdisciplinaridade no ensino precisa levar em conta:

— como efetivar o processo de engajamento do educador num trabalho interdisciplinar, mesmo que sua formação tenha sido fragmentada.

— como favorecer condições para que o educador compreenda como ocorre a aprendizagem do aluno, mesmo que ele ainda não tenha tido tempo para observar como ocorre sua própria aprendizagem.

— como propiciar formas de instauração do diálogo, mesmo que o educador não tenha sido preparado para isso.

— como iniciar a busca de transformação social, mesmo que o educador apenas tenha iniciado seu processo de transformação pessoal.

— como propiciar condições para troca com outras disciplinas, mesmo que o educador ainda não tenha adquirido o domínio da sua.

Essas palavras levam a uma reflexão sobre a complexidade do trabalho docente e a formação de professores com base em suas necessidades, seus interesses, suas condições e na superação dos obstáculos temporais. Para Garcia (1999), o processo formativo é responsabilidade não só dos docentes, mas também de instituições formadoras e daquelas onde estão inseridos, as quais têm de se atentarem às necessidades formativas reais dos professores, a fim de que desenvolvam os saberes exigidos como profissionais da educação. Compreender essa realidade é questão fundamental, pois a complexidade do cotidiano do trabalho docente compõe o processo formativo e é base para atuação do pedagogo. Logo, é preciso reconhecer que o trabalho interdisciplinar supõe condições institucionais e curriculares e que um projeto interdisciplinar não é ensinado, e sim vivenciado; exige responsabilidade individual e supõe envolvimento com o projeto propriamente dito das pessoas e da instituição onde ele se realiza.

Em todo caso, foi possível perceber que a maioria queria realizar um processo de ensino e aprendizagem significativo e coerente com o que acreditam e pensam. Outro ponto positivo é a continuação dos encontros de estudo e formação. Em suma, pude concluir que o trabalho colaborativo foi aceito pelos professores e precisa continuar:

*[...] é importantíssimo! A gente deve ter reuniões no semestre anterior ao que vai acontecer no semestre seguinte, porque o nosso trabalho foi ótimo, mas foi um pouco em cima da hora, e nós não tivemos condição porque o nosso já tinha passado. Mas eu acho que tem que acontecer mesmo.* (SUSANA).

Além dessa professora, outros professores participantes dos encontros de estudo manifestaram a importância de se aprender a discutir a prática pedagógica não só pela relevância dos conteúdos, mas também — e sobretudo — pelo envolvimento do aluno no processo de sua aprendizagem.

Ao concluir essa etapa, com o início das férias escolares, os encontros de estudo foram fechados com a compreensão de que a realidade em que o professor vive e as interações distintas a que está submetido são fundamentais para se definirem sua atuação, o sentido de suas ações e sua própria atividade. Essas interações os ajudam a apreender e construir significados, conhecimentos, posições, opiniões, valores, concepções, juízos, representações e conceitos sobre o mundo.

No começo de 2009, os encontros de estudo e planejamento de trabalho interdisciplinar foram retomados. No quinto período, foi planejado e executado o projeto interdisciplinar “Fabricação do queijo frescal e a interdisciplinaridade”, envolvendo as disciplinas Tecnologia e Processamento de Leite e Derivados, Controle de Qualidade na Indústria de Alimentos, Marketing Aplicado a Produtos Agroindustriais, Gestão Ambiental e Desenho Industrial. No terceiro período, fora realizado o projeto “Geleia de goiaba e acerola”, que envolveu as disciplinas Tecnologia e Processamento de Vegetais, Gestão de Negócios em Alimentos, Microbiologia de Alimentos, Embalagens para alimentos e Química Analítica. A elaboração dos projetos foi mais dinâmica e participativa, além de se notar mais abertura dos professores, que planejaram conjuntamente as ações (apresentação e discussão do trabalho com alunos, divisão de trabalho entre docentes e discentes, cronograma, orientações e forma de apresentação do projeto). Os projetos foram realizados no primeiro semestre de 2009 e culminaram numa apresentação em forma de seminário, com a presença dos professores e de convidados da instituição.

A apresentação do projeto interdisciplinar do quinto período surpreendeu alunos, professores e a mim: fora planejado de modo que os alunos participassem de todas as etapas, mas a organização, o registro e a apresentação das atividades ficaram a cargo da equipe, numa sequência que demonstrava a interrelação e integração dos trabalhos. A construção de conhecimentos e a lição de solidariedade, trabalho em equipe e colaboração demonstrada contagiaram a todos, como mostram algumas falas de alunos: “Aprendemos que precisamos um do outro”; “Nossa turma se transformou em equipe”; “Aprendemos conteúdos e a conviver”; “Um queijo e tantos conhecimentos”; “Sabíamos o que e por que estávamos estudando”; “Tínhamos que fazer bem feito nosso trabalho porque o outro grupo precisa de nossa parte para realizar o deles”. Foi expressiva a fala dos professores quanto a registrar o

compromisso, o entrosamento, a participação e a união da turma. Antes da realização do projeto, essa turma apresentava desinteresse e dificuldade de relacionamento interpessoal. Das falas dos docentes, uma demonstra o que significou o desenvolvimento desse trabalho: “Estamos iniciando uma nova maneira de ensinar e aprender, em que professores e alunos ensinam e aprendem juntos”.

O projeto “Fabricação de geleia de goiaba e acerola”, do terceiro período, também foi planejado e organizado por equipes de trabalho, de forma que todos os alunos participassem. Sua apresentação surpreendeu os professores, pois as equipes se uniram e fizeram um só trabalho, que reuniu todas as etapas numa apresentação. Mostrou que o conhecimento não tem fronteiras demarcadas e fixas e que a aprendizagem construída pelo projeto interdisciplinar possibilita valorizar experiências, refletir sobre a prática pedagógica, aprender a pesquisar, dialogar e colaborar para a construção e produção de conhecimentos. Para Fazenda (2003), a interdisciplinaridade se apoia na tríade formada pelo sentido de ser, de pertencer e de fazer.

Ao avaliarem o projeto “Fabricação de geleia de goiaba e acerola”, os professores declararam: “Vocês foram além do estabelecido, pesquisaram demonstrando compromisso, interesse, responsabilidade e atitude de colaboração e equipe”; “Nunca pensei que ao fabricar geleia poderia ensinar e aprender a conviver, a respeitar e a valorizar o outro, construir conhecimentos e ainda apreciar e degustar seu sabor”. A fala dos professores reconheceu a aprendizagem construída e a integração dos alunos, que reconhecem o quanto o projeto lhes possibilitou crescer, aprender e se unir: “Foi trabalhoso e achamos que não íamos conseguir. Trabalhamos muito nas férias, mas a orientação dos professores, o apoio e a ajuda dos colegas e a vontade de aprender nos fez prosseguir”; “Aprendemos a fabricar geleia, desde o processamento até sua venda, seguindo todos os parâmetros científicos; mas aprendemos mais a conviver e a respeitar as diferenças”.

Esses relatos reiteram o que Fazenda (2003) diz sobre a ação do educador: decifrar com o educando as coisas do mundo de que participa. Nesse diálogo entre professor e aluno, ambos poderão se conhecer, conhecer o outro e conhecer o mundo. O fazer interdisciplinar possibilita um olhar mais atento para o cotidiano escolar e o favorecimento da partilha, da parceria entre pessoas, alunos, entre teoria e formas de conhecimento.

A coordenadora do curso ao término das apresentações se propôs continuar o trabalho no segundo semestre de 2009 com o desafio de que os alunos participassem da escolha do tema e elaboração de atividades. Essa postura mostra que o professor desempenha nesse processo o papel de mediador e percebe o aluno como agente da aprendizagem. É

possível e vale investir na construção de ações coletivas e colaborativas. A fala da professora Susana confirma a importância do envolvimento de professores e pedagogo nesse processo:

*Muito importante, sem dúvida nenhuma. Só convivendo mesmo para a gente sentir isso, que muitas vezes a gente acha até que não é necessário, porque tem muita teoria. Quem está ali na prática mesmo às vezes não consegue aplicar, mas é só com a convivência para a gente estar sentindo a importância e a necessidade desse tipo de trabalho.*

Os encontros de estudos e reflexão criaram condições para o desenvolvimento profissional de professores e pedagogo, permitindo a conquista de uma parceria na realização da prática educativa rumo a uma educação ética e política, em que o modo de ver a aquisição do conhecimento se refere, também, à maneira de relacionar-se com o mundo e as pessoas.

### 5.2.2 *Curso de Gestão Ambiental: trabalho coletivo pela interdisciplinaridade*

O curso de Tecnologia em Gestão Ambiental é um dos três primeiros cursos de nível superior na modalidade de ensino tecnológico ofertados no então Centro Federal de Educação Tecnológica/CEFET – Uberaba, hoje IFTM *campus* Uberaba. Foi a primeira graduação noturna na unidade 1 (escola-fazenda); e também o grande desafio da instituição, pois oferecer um curso noturno exige manter uma infraestrutura adequada ao seu funcionamento equivalente à que a instituição mantém para cursos diurnos, e essa organização estrutural foi implantada na medida das necessidades e possibilidades da escola. A aceitação e o entendimento de muitos sobre o que é, sobre a finalidade e sobre as características de uma graduação na modalidade de tecnologia, também, enfrentaram resistência: eram frequentes perguntas de alunos sobre onde aplicariam o aprendizado e onde trabalhariam. Havia insistência em ter mais prática do que teoria. Conhecimentos mais focados e específicos, aprofundamento só no conhecimento técnico e conhecimentos voltados ao mercado de trabalho exigiam do corpo docente mais domínio de conteúdo técnico, científico e pedagógico, assim como capacidade de perceber relações entre atividades educacionais e demandas sociais, econômicas, políticas e culturais.

Posto isso, os professores do curso de Gestão Ambiental manifestaram a necessidade de terem um tempo e espaço para discutir sua prática pedagógica, isto é, comporem um grupo de estudos. Grande parte deles iniciou o estudo. As sessões de reflexão aconteceram no fim das tardes de segunda-feira durante o segundo semestre de 2008. A primeira discussão enfocou a identificação, descrição e compreensão do que é ser professor e do que é ser professor na educação profissional tecnológica. Esse momento possibilitou diálogo e reflexão. Os professores falaram sobre o que sentem e pensam e sobre a responsabilidade social e

política do exercício docente. A conversa foi fechada com o que é ser professor para Gadotti (2003, p. 17; grifos do autor):

O que é ser professor hoje? Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com *consciência* e *sensibilidade*. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marqueteiros, eles são os verdadeiros “amantes da sabedoria”, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber — não o dado, a informação, o puro conhecimento — porque constroem *sentido para a vida* das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis.

Esse momento de expor sentimentos e ideias foi o momento de conhecer o outro, partilhar e construir uma identidade; refletir sobre a prática, buscando o significado de sua ação educativa e dos interesses a que ela serve; contribuir para uma ação educativa que se fundamente — como ensina Freire — num ato político e ciente de que nenhum projeto pedagógico avançará na direção proposta se os professores forem vistos só como executores.

O estudo começou com o assunto interdisciplinaridade. Mas antes do estudo, da reflexão e do debate, assuntos pertinentes ao curso (avaliações, trabalho de conclusão de curso/TCC, visitas técnicas, pesquisas, compra de livros, equipamentos e materiais para laboratório, preenchimento de diário eletrônico, planos de aula, e outros) eram abordados, e um discutido com mais ênfase foi o plano de aula (importância, significado e sentido, necessidade). Assim foi encaminhado o estudo sobre interdisciplinaridade, seguindo este roteiro: compreender o que é interdisciplinaridade, estudo e discussão de projetos interdisciplinares, estudo da matriz curricular do curso, planejamento de projeto interdisciplinar partindo-se de um tema gerador viabilizado pela discussão da matriz curricular, execução do projeto e avaliação e socialização dos resultados.

Desafios de sala de aula, desinteresse e desmotivação discentes, evasão, questionamentos sobre aplicabilidade e contextualização da teoria, articulação entre teoria e prática: eis os pontos de partida, dentre outros, para a discussão e reflexão sobre o processo de ensinar e aprender propostas pelos professores. Um professor entrevistado expõe os motivos para a realização dos encontros de estudo e sua importância para o trabalho docente ao falar da ação formativa desenvolvida:

*Se eu pudesse resumir em uma palavra, eu colocaria como um desafio. Desafio porque ele parte da constatação de um problema, e o que estava nos incomodando: o curso tinha sido organizado numa perspectiva de disciplinas agrupadas com interesses afins, e a gente estava percebendo que isso não estava ocorrendo: as disciplinas estavam ocorrendo de forma muito estanque. Esse é o problema. Com relação ao problema, a reação poderia ser: “Bom, deixa como está para ver como é que fica”. Mas não, a gente resolveu, naquela ocasião, encarar, procurar romper com isso. Tinha uma resposta pronta para*

*isso? Não! Tinha ideia do que precisava ser feito? Tinha! Mas precisava arriscar, precisava tentar, precisava superar as dificuldades, por isso um desafio. Nós não sabíamos que resultado ia dar, mas a gente sabia que alguma coisa precisava ser feita. Então eu acho que a gente encarou. (SÉRGIO).*

Dadas as possibilidades derivadas do diálogo e das necessidades, evidenciam-se novos comportamentos de aprendizagem, novas racionalidades e novos estímulos que os educadores não podem mais ignorar, mesmo que isso desestabilize seus modos de pensar e agir. Enfrentar o desafio foi criar espaço em que pudessem se desenvolver práticas de estudo, reflexão e reconstrução de ações constituídas na interação social. A fala do professor Sérgio reitera essa conclusão:

*E em todo desafio sempre vai ter resistência, sempre vai ter aqueles que se incomodam, porque isso mexe com a zona de conforto. Cada um de nós dentro das disciplinas tem o seu programinha bem pronto; quando chega algo diferente, algo que nos põe em movimento, nos tira dessa zona de conforto, às vezes a gente não gosta, porque precisa movimentar, precisa criar outras situações. Então houve muitas resistências, mas por outro lado o resultado, por mais que não tenha afetado todas as disciplinas, por mais que não seja um resultado de primorosa qualidade, mas por ter sido o primeiro e diante de todo esse contexto, por ter sido uma discussão desenvolvida durante o semestre, conseguimos encaminhar o que efetivamente foi produzido. Acho que o resultado foi bastante legal.*

O desafio, a necessidade e o trabalho colaborativo apontam características importantes para a proposta de ação formativa, tais como não se ver como detentor de um saber acabado, ou seja, permitir-se a aprender constantemente; compreender que conhecimentos, soluções e ações são construídas em conjunto; lidar com as dúvidas e incertezas como parte do processo de aprendizagem, compartilhando saberes e fazeres da prática pedagógica. Os professores compreenderam esse processo, como mostra outra parte do relato do professor Sérgio, que revela que tal estratégia de estudo supriu a necessidade do grupo:

*[...] demonstrou[-se] a necessidade de três coisas fundamentais: primeira, o professor romper o isolamento dentro da sua área de saber; segunda, a participação de outros profissionais com esse olhar mais apropriado, eu diria o pedagogo, contribui; e terceira, que se pode dar um novo sentido ao processo educativo, ao processo de aprendizagem através do estudo de fatos reais, em que você liga as teorias, as metodologias, os conceitos por uma leitura de realidade.*

Com efeito, Zeichner (1993) enfatiza que a reflexão não pode se limitar ao seu aspecto individual ou restringir-se às questões técnicas de métodos de ensino e organização interna da sala de aula; antes, tem de feita coletivamente: considerar o contexto social e institucional. As ações dos professores criam oportunidades para que aprendam a partir de suas experiências para planejarem a própria aprendizagem. E mais: “Embora as ações

educacionais dos professores e formadores não possam resolver os problemas sociais e econômicos com que nos deparamos podem contribuir para a construção de sociedades mais decentes e mais justas” (ZEICHNER, 1993, p. 65).

O estudo começou com a intenção de se compreender a concepção de interdisciplinaridade. Primeiramente, os professores relataram o que entendem por interdisciplinaridade, depois houve discussão e estudo sobre o que os autores da área dizem. Na etapa de escrita ou verbalização do que entendem do termo interdisciplinaridade, houve a colaboração de juntarem as interpretações e avançarem no conhecimento sobre o assunto, assim como o desejo de ouvirem com atenção o que cada colega pensava ou escreveu sobre o tema. Todos ouviram. Todos falaram. E cada ideia foi valorizada e degustada com sabor de aprendizagem. O resultado desse encontro de estudo, escuta e diálogo foi uma aprendizagem com ideias próprias e de estudiosos da área sobre como a interdisciplinaridade contribui para a prática educativa.

O passo seguinte foi conhecer, analisar e estudar projetos interdisciplinares já realizados na área de Gestão Ambiental para se verificarem a concepção, a integração de disciplinas e o envolvimento de docentes e discentes no contexto em que foram desenvolvido, as etapas de realização, as considerações e a avaliação de resultados. Esse passo resultou em muitos pontos de partidas para se pensar e elaborar o projeto interdisciplinar. Já era a quinta sessão de estudo e reflexão, todas com presença da maioria dos professores do curso. Essa sessão foi de análise e lida com a matriz curricular do curso e o perfil profissional do egresso, em que cada professor pôde conhecer e compreender a importância de cada disciplina. O próximo procedimento seria pensar em um eixo integrador para a elaboração do projeto.

Nesse momento, um professor que não participara de todas as sessões de estudo por motivos de trabalho pediu a palavra e pôs em discussão o trabalho docente. Disse que a ideia do trabalho interdisciplinar era excelente, mas que não tinha tempo nem disponibilidade para mais uma atribuição de pesquisa e estudo:

*Trabalho nos cursos de ensino médio, técnico, tecnologia, bacharelado, licenciatura e pós-graduação. Não faço outra coisa que não ser preparar aulas, não consigo mais estudar, tenho que ler os textos e preparar as atividades, corrigir trabalhos, avaliações, fazer tantos planos, participar de tantas reuniões, orientar alunos de TCC, desenvolver projetos. Eu sei que não estou conseguindo mais e peço que me ajudem a discutir num contexto mais amplo da instituição critérios para distribuição de aulas e de tempo para realizar planejamento, estudo, pesquisa e extensão. Acredito no trabalho interdisciplinar, mas essas questões precisam ser discutidas para que o trabalho do professor seja de construção e produção de conhecimento, e não apenas repasse de informação. (MARCELO).*

De início, a fala do docente provocou silêncio, mas não um silêncio de espanto, e de reflexão, solidariedade, partilha de sentimentos. Os professores disseram que também se sentem angustiados, por assumirem aulas nos diversos níveis e que, muitas vezes, sentem dificuldades para lidar com a diversidade. Foi decidido que a questão tinha de ser discutida na direção, para que fosse cuidadosamente estudada e que, sempre que possível, levantar essa discussão nas reuniões pedagógicas, administrativas e de cursos da instituição.

Como esclarece Gandin (1998), em muitos campos da ação, sobretudo na educação, as ideias foram e são sempre importantes; mas ideias não concretizadas em ação — o que requer ferramentas e condições — precisam ser discutidas criticamente e compreendidas. Assim, se a educação, sobretudo a escolar, não trabalhar com igualdade de importância a produção de ideias e a organização de meios e condições de realizá-las, não haverá transformação. Tendo em vista a fala do professor, um passo inicial é compreender a tensão entre teoria e prática e a complexidade que a carrega — passo inicial para que não haja mais um motivo de frustração, ou seja, para que a construção, a busca e o envolvimento das pessoas não terminem com tentativas vãs que aumentam o desânimo e a desesperança. A diversidade do trabalho fragmenta o cotidiano, os esforços, o pensamento e até as relações. Quando se investe em dada atividade, outras repicam continuamente, exigindo atenção. Nesse contexto, aos professores impelidos a responderem às novas exigências pedagógicas e administrativas, na maioria das vezes faltam meios adequados, tempo e condições. Como afirma Apple (1995, p. 39), essa intensificação ou sobrecarga de trabalho docente objetiva à racionalização, processo que provoca a erosão das condições de trabalho, pois

[...] representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo — desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área.

Eis por que é importante e necessário reorganizar palavras e ações em prol de um processo educativo que garanta a produção e socialização do conhecimento emancipatório. A compreensão de fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa, as formas de dominação que afetam o pensamento e a ação não é espontânea nem se produz naturalmente. Como diz Contreras (2002), a reflexão crítica tem de abranger não só a prática docente, mas também as estruturas institucionais relativas a ela, os limites que lhe são impostos e o sentido social e político que ela tem. Compreender que o trabalho docente é permeado por teoria e ações requer reflexão teórico-prática permanente, aprofundamento e formação continuada. Sua complexidade envolve interação com alunos e colegas,

planejamento e gestão educacional, avaliação e transformações curriculares, dentre outros pontos. Por isso ele é complexo e interativo e está em estado de tensão frente aos desafios postos pela sociedade atual: contraditória, complexa e, cada vez, mais pressiona os professores para que se transformem e adquiram competências, aprendendo e ensinando os alunos a lidarem com uma avalanche de informações e mídias. Como o espaço do trabalho docente é a escola, onde vários outros sujeitos — diretor, funcionários, pais, comunidade, pedagogos e outros — intervêm e se interagem uns com os outros, o professor trabalha com seres humanos, sofrendo influências das diversas esferas e coletividades.

Contudo, os relatos demonstram que, nessa realidade, o professor se sente exausto, mas está ciente de que precisa estar em aprendizagem constante, reelaborando práticas, ações e conhecimentos. Eis o que me disse noutra ocasião o professor que apontou a carga de trabalho como entrave a sua participação na sessão de estudo:

*Estava mesmo procurando você, queria dizer que apoio e acredito na proposta que o grupo está planejando, que vou participar de alguma forma na discussão, no trabalho de sensibilização e de orientação aos alunos. Vou tentar discutir temas referentes ao projeto em minha disciplina, e minha fala foi uma tentativa de unir forças para a questão da divisão de aulas e que a atitude de construir algo no coletivo é o que precisamos sempre tentar fazer. (MARCELO).*

O que diz o professor ao falar do cotidiano do exercício docente? Essa pergunta me intrigou dias a fio. Fiquei com o olhar utópico<sup>28</sup> do professor que tenta compreender os sentimentos e as angústias que os docentes vivem dia a dia em seu esforço de superar a realidade que os cerca. Ora, um princípio defendido por muitos autores nos processos formativos é levantar sistematicamente as necessidades docentes, os problemas enfrentados na sala de aula, na escola. O que se nota na fala dos professores é um pedido para que o princípio seja cumprido, e não desconsiderado.

Nesse contexto, para o encontro seguinte enviei por *e-mail* aos professores o texto “Os centros federais de educação tecnológica e os ensino superior: duas lógicas em confronto”, de Maria Ciavatta (2006). Uma conversa rápida sobre o conteúdo do texto artigo bastou para se identificar a necessidade de discussão sobre assuntos que vão além da sala de aula, a ponto de motivar quem não leu o texto a fazê-lo. Em geral, os professores avaliaram o quanto é importante ter espaços para discutir assuntos mais amplos que a sala de aula, mas que interferem nas ações desenvolvidas em aula.

---

<sup>28</sup> Refiro-me à utopia conforme a vê Freire (1992, p. 91–2): “Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós mulheres e homens. [...] A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário continua”.

Feita essa reflexão, voltou-se ao trabalho interdisciplinar, não quanto a integrar conteúdos, mas a construir um significado para a prática pedagógica. Assim, teve início a proposta de elaboração de um projeto interdisciplinar, cujo eixo integrador eleito pelos professores foram os recursos hídricos. Após discussão sobre o assunto, planejaram atividades que poderiam constar no projeto. Cada professor ficou de pensar e organizar suas atividades e aulas para realizar o projeto ciente de que não poderia impor aos alunos outro trabalho em cada disciplina; tinha de integrá-lo às disciplinas de forma contextualizada. Eis os temas para o quarto e sexto períodos: “Avaliação da qualidade das águas subterrâneas”, da unidade 1 (CEFET – Uberaba), envolvendo as disciplinas Gestão de Efluentes, Gestão de Recursos Hídricos e Processos e Tecnologias Ambientais. O segundo período do curso superior de Tecnologia em Gestão Ambiental trabalharia o tema “Petróleo *versus* biocombustíveis”.

Até o sexto encontro de estudo, a maioria dos professores participou. Essa sessão de estudo incluiu esboço do projeto, discussão das ideias e encaminhamento para realização do projeto. Nela, os professores comentaram o interesse e o entusiasmo dos alunos; e o coordenador do curso informou aos professores sua decisão de deixar o cargo porque a coordenação requer dedicação e ele estava com acúmulo de atividades (doutorado, aulas em cinco cursos, aprovação de projeto de pesquisa, participação em várias comissões). Com isso, os encontros de estudos ficaram suspensos, pois a organização da eleição para novo coordenador tomou tempo. Por *e-mail* e nos corredores, alguns professores se comunicaram e estabeleceram o encaminhamento do projeto interdisciplinar, que aconteceu mais timidamente do que o planejado, mas rendeu frutos com os que nele se envolveram.

O projeto do quarto período foi realizado com mais envolvimento de professores e alunos. Os discentes mostraram comprometimento e interesse, participaram das atividades de pesquisa, realizaram atividades práticas e teóricas de modo a compreender suas interrelações. O projeto foi apresentado em forma de seminário, e, na avaliação dos docentes, eles destacaram a produção de conhecimento. O trabalho obteve indicações de que o estudo feito fosse usado como material de consulta pelos alunos do curso. Ao se manifestarem, os alunos afirmaram que o projeto lhes permitiu conhecer a realidade das águas da instituição onde estudam, aliar teoria à prática, trabalhar em equipe, estudar e pesquisar e compreender que o curso de Gestão Ambiental não pode se desvincular do contexto. O projeto interdisciplinar do segundo período aconteceu com mais restrição, pois os alunos ficaram mais centrados em uma disciplina, embora tenham pesquisado e produzido um relatório das experiências.

Mais que a realização do projeto interdisciplinar (mesmo que em proporção menor do que o planejado), foram significativos os momentos de diálogo e troca durante a pesquisa,

em que os encontros levaram à compreensão dos motivos que orientam minha ação e a do outro. Nesse confronto de vozes, sobressaem-se pontos de vista reformulados, o fortalecimento pessoal e profissional de cada um e a contribuição para transformação do contexto. Para fechar essa etapa da ação formativa mediada pelo pedagogo numa pesquisa colaborativa, trago relatos dos professores sobre a percepção do quão importante foram o momento de estudo, a participação, o envolvimento, a aprendizagem dos alunos e, acima de tudo, a motivação para o processo de ensinar e aprender.

*Essas discussões são necessárias, e eu vejo às vezes que elas faltam [...] A partir de ações individuais, não se chega a lugar algum. Então esse espaço é necessário. (SÉRGIO).*

*Para mim, foi de grande crescimento profissional o fato de ter que procurar outras pessoas. Isso foi de grande crescimento profissional para mim. E, assim, outra coisa que eu verifiquei é que essa busca faz a gente ficar mais motivada mesmo. Foi muito bom ver que os alunos gostaram, apesar de todas as reclamações [dos alunos] que tiveram durante a elaboração do trabalho, todas as discussões, e ver que no final eles acharam bom, que gostaram da ideia e querem que isso vá para frente. Porque é uma forma de eles conseguirem ter essa visão holística, principalmente no curso de Gestão Ambiental. (JULIANE).*

Centrais, nessa ação formativa destacada na fala de um professor entrevistado foram a discussão e a articulação de ideias com o todo, em especial com o corpo diretivo da escola, para que houvesse sua transformação em realidades possíveis. Ao mesmo tempo, compreendeu-se não só o como fazer, mas o porquê e o para que fazer, assim como a necessidade de haver liberdade de escolha entre fazer desta forma ou daquela, ou mesmo criar outra. Isso possibilita romper com a racionalidade instrumental e proporciona uma racionalidade crítico-reflexiva que capacita o sujeito ao exercício da contradição e resistência, além de contribuir para um processo consciente de adaptação à sociedade tecnológica (JAEHN, 2005). O relato do professor Marcelo reitera essa visão:

*Sempre buscar estar envolvendo a direção da escola também, porque eu sinto um pouco isto: a gente planeja algumas coisas, professores e pedagogos, mas aí, no momento que vai colocar na prática e que tem que passar pelo diálogo da direção — não é culpa da direção —, isso acaba emperrando. Então, talvez seria interessante, dentro da medida do possível, estar trazendo esse pessoal. A coordenadora da graduação é uma pessoa que a gente vê que tem muito trabalho, mas na medida do possível que ela pode, está participando das reuniões. É importantíssimo nessas reuniões ter a figura da direção também, não ficar só coordenador, professor e pedagogo.*

Não se supre essa demanda de atribuições e exigências, tanto do pedagogo quanto do professor, com um sem o outro. As respostas não estão apenas de um lado nem só na academia nem só no chão da escola; tampouco só com o professor ou o pedagogo. Várias

experiências demonstram que o processo compartilhado de reflexão e investigação subjaz à prática educativa e à possibilidade de ressignificá-la e promover o desenvolvimento e autonomia dos envolvidos. As palavras de Fiorentini (2006, p. 131–2) são significativas aqui:

[...] os professores sentem-se isolados em seu trabalho e colocam esperança de solução para os problemas na união de esforços dos professores. Ou seja, não reivindicam cursos de atualização presenciais ou à distância, como preferem os governos neoliberais. Preferem, ao contrário, serem protagonistas dos processos de mudança e da produção de saberes necessários para implementá-la. Para isso, buscam parceiros interessados.

As entrevistas deixaram entrever que o professor deseja esses espaços de investigação e reflexão, considerando-os importantes para o desenvolvimento pessoal e profissional:

*O espaço da discussão é necessário, o trabalho da educação é coletivo, a educação nunca é um trabalho individual, então o espaço da discussão é necessário, obrigatório, não tem como abrir mão dele [...] não apenas para falar de problemas: “ah, como faz com o aluno tal, a sala tal”, não”. Mas é para discutir mesmo, o que a gente está fazendo, como a gente está fazendo. Por trás de toda ação pedagógica existem aspectos sociológicos, filosóficos, políticos, existe gente correndo atrás de alguma coisa, então isso precisa ser discutido e conversado. [...] A participação do pedagogo dentro desse espaço, dessa discussão, também eu vejo como fundamental. (SÉRGIO).*

Esse relato condiz com o que diz Zeichner (2008, p. 69): é fundamental haver espaço para que professores pensem sobre as dimensões sociais e políticas de seus trabalhos, para que pensem sobre como sua prática docente diária está conectada a assuntos de continuidade, mudança social, equidade e justiça social, pois “[...] todos os assuntos relativos à docência têm tanto dimensões técnicas quanto morais, as quais devem ser consideradas simultaneamente”. Para ele, seria um erro tentar separar questões relativas a valores, ética e política do ensino de questões referentes à competência técnica e adiar o desenvolvimento da competência ética e moral até que alguma forma de competência técnica seja atingida. Mais que isso, o professor sente falta de um espaço de discussão e estudo; as necessidades e os desafios da sala de aula os instigam a procurar respostas e caminhos, e nesse momento o pedagogo pode conhecer mais as necessidades e realidades que vivenciam no curso. Os relatos a seguir convergem para o pensamento desse autor:

*Esse momento de troca, na verdade, é importante sim [...] o espaço para reuniões ainda é escasso, é preciso ter momento só para essas trocas de experiências, para as discussões e estudo... são pequenas dúvidas e tem coisas muito maiores que iam acrescentar muito na formação do*

*professor, e até do pedagogo, também, para ele poder entender mais do curso. (JULIANE).*

*[...] eu acho que o planejamento deveria ser mais focado para a questão interna do que trazer palestrantes. A palestra fica só na palestra, eu acho que deveria ter a criação de grupo de trabalho mesmo, para pensar essas coisas. (MARINA).*

*É importante o momento de discussão. As leituras pedagógicas, trazer textos que orientem a forma de transmissão de conhecimento, a forma de interpretação, principalmente em nossa área tecnológica, somos muito técnicos, muito objetivos [...] Ter esse momento de reflexão é muito importante, discutir as necessidades e desafios que enfrentamos contribui no dia a dia da sala de aula, desenvolve a nossa área profissional e até chega na área pessoal. (ELVIS).*

É importante frisar: criar tais espaços supõe que a atitude do pedagogo, ou de quem exercer o papel de formador, não é a de colonizar com ensinamentos, crenças e verdades (FIORENTINI, 2006), mas de desenvolver a capacidade dos profissionais de trabalharem colaborativamente num ambiente de diálogo e interação com base na discussão, análise, reflexão e investigação sobre seu trabalho, para que o compreendam e o transformem e, ao fazê-lo, desenvolvam-se como pessoas e profissionais. Como quer Contreras (2002), formar professores requer um fundamento social que vise promover a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educacional, por isso a formação não pode ser realizada por quem vê o “problema” de fora e informa os resultados de sua análise, mas por sujeitos cuja análise parta do interior cheio de nuances e contradições. O trabalho pedagógico tem de se guiar pelo planejamento coletivo e pelo desenvolvimento de ações integradas, inclusive a formação continuada, cujo propósito passa a ser aprender *com* os professores como parceiros da práxis pedagógica num processo crescente de construção da identidade e autonomia. Esta investigação vem reafirmar que o processo educativo se faz na interação, na contextualização socio-histórica, na reflexão crítica e, acima de tudo, no compromisso de criar práticas e ações de parceria e coletividade. Se os atores da escola são muitos, decerto sua capacidade expressiva e de descoberta é maior quando estão de mãos dadas e entrelaçadas a objetivos comuns.

## 6 PEDAGOGO NO COTIDIANO DO ENSINO SUPERIOR

*“Todo conhecimento é autoconhecimento”.*  
*Boaventura Souza Santos*

Esta pesquisa colaborativa se traduziu, também, em “experiências de descobertas”, sobretudo a aproximação entre pesquisadora-pedagoga e professores, em que busquei saber como o pedagogo pode contribuir para a melhoria do processo educativo mediante uma ação formativa embasada em entrevistas que me ajudaram a responder a certos questionamentos e cumprir objetivos comuns: compreender a realidade educacional e oferecer pistas à ação formativa e ao trabalho compromissado e colaborativo entre pedagogo e professores na prática educativa. As respostas se revelaram em dois olhares: o da pedagoga sobre a escola como espaço de formação e o da pesquisadora que procura compreender o papel e a atuação desse profissional no ensino superior. Compreender as ações profissionais ajuda a definir as ações seguintes na construção contínua da existência — contínua porque ocorre dia a dia, sempre na relação com o outro, pois a convivência e a solidariedade caracterizam o ser humano e podem propulsar energias criadoras que amadureçam a consciência, redirecionem a liberdade, cultivem o amor, promovam a justiça (ARDUINI, 2002). A escuta, a observação, a reflexão e o olhar desvelaram mais que dados, pois, como quer Brandão (2003, p. 207–8),

Estar pessoalmente atento ao outro não procede de uma teoria, mas de um profundo sentido de amor e de desejo de compreensão. [...] não é apenas escutar bem, como uma “técnica”, mas deixar-se ouvir, como uma atitude do diálogo. Não apenas captar com objetividade o que pronuncia um “objeto de pesquisa”, mas estar ao lado de um outro sujeito de vida que me fala enquanto eu silêncio a boca e o coração para ouvi-lo atentamente. [...] Olhar nos olhos do outro, porque há palavras que se dizem com o olhar.

### 6.1 Relatos para uma reflexão sobre o papel do pedagogo

Segundo Brandão (2003, p. 136), “A matriz de toda a vivência pedagógica na escola cidadã deve ser o diálogo”. Com efeito, foi o diálogo das entrevistas que me orientou a “sair da transferência de conhecimentos conhecidos para a procura ativa e recíproca de conhecimentos a conhecer, que representa uma vivência de criação de saberes” (BRANDÃO, 2003, p. 136). Na entrevista, o pesquisador estabelece contato de escuta e diálogo, o conhecimento é compartilhado, e as possibilidades se ampliam. Nesse encontro, todos aprendem, pois “[...] aprender é criar com o outro o próprio saber [...] Significa que todo

tempo de trabalho deve ser vivido como contínua ‘experiência de descobertas’” (BRANDÃO, 2003, p. 254; 255).

A pesquisa incluiu 11 entrevistas: três com coordenadores de curso, oito com professores. Após uma leitura global delas,<sup>29</sup> cada uma foi retomada para que eu pudesse assinalar unidades temáticas, elementos constitutivos de análise e a investigação desta pesquisa, traduzidos em três pontos: 1) o que o termo pedagogia/pedagogo sugere; 2) como percebe o pedagogo e como a instituição o percebe — quem é o pedagogo; 3) o que aproxima e o que distancia o pedagogo do professor. Recorrendo ao princípio da construção da autonomia, emancipação, colaboração, este estudo buscou situações de aprendizagem significativa para os envolvidos e seu contexto quando respondem à necessidade do grupo e quando permitem partilha, (re)leitura de experiências, ambiente de reflexão, confronto de processos e resultados. Inserir na discussão a forma como os professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, *campus* de Uberaba (IF – *campus* Uberaba) e a própria instituição percebem e veem o pedagogo pode permitir conhecer a visão que os informantes e o IFTM *campus* Uberaba têm do pedagogo; ou seja, desvelar seu real objeto de trabalho e apontar caminhos para a ressignificação de seu papel na construção de sua identidade, dos saberes que o identificam e das condições de inserção no mundo do trabalho, em particular no ensino superior tecnológico.

O curso de Pedagogia forma pedagogos e professores.<sup>30</sup> O pedagogo é o que estuda e se insere na práxis da educação. Sua formação ocorre com base na pesquisa, que confronta o real e o que se produz sobre o real, aponta possibilidades e perspectivas de transformação da realidade que supere a visão fragmentada dos espaços escolares (PIMENTA; LIBÂNEO, 2002). Se o pedagogo tem papel e objeto relevantes ao processo educativo, o que é preciso para que ele o exerça? Responder a essa questão requer entender como os professores e a instituição onde o pedagogo atua o veem, o percebem, pois seu papel supõe uma identificação, uma identidade, que se constrói na relação com o outro. Ora,

O ser humano está sempre tentando equilibrar a busca do seu caminho exclusivo, daquilo que o diferencia, com a busca de ser aceito pelas pessoas mais próximas, pelos grupos aos quais pertence e pela sociedade em geral. Assim, a partir de acontecimentos e encontros com o outro, nós constatamos que precisamos avaliar nossas metas, nossos objetivos, para descobrir nossa verdadeira identidade. Então, começamos a rever o que temos: valores, expectativas, educação; mantemos o que nos serve e tentamos descartar o que nos pesa, o que parece inútil. E começamos a caminhar para a

<sup>29</sup> Semiestruturadas, as entrevistas foram gravadas, transcritas e interpretadas segundo Brandão (2003).

<sup>30</sup> O curso se aplica à formação inicial para exercício da docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar e noutras áreas que prevejam conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

autonomia, para a individuação, para o crescimento pessoal integral. (MORAN, 2008, p. 9–11).

Esta investigação constitui a tentativa de buscar respostas para questionamentos sobre quem é o pedagogo no ensino superior no IFTM *campus* Uberaba. Ao mesmo tempo, por fatores contingentes, foi criado um espaço de ação formativa para suprir algumas demandas apresentadas pelos professores. Graças a essa aproximação entre professor e pedagogo, pude levar a efeito a ação inspirada na afirmação de Libâneo (2004, p. 40) de que o pedagogo:

Deverá ser o agente articulador das ações pedagógico-didáticas e curriculares, assegurando que a organização escolar vá se tornando um ambiente de aprendizagem, um espaço de formação continuada onde os professores refletem, pensam, analisam, criam novas práticas, como sujeitos pensantes, e não como meros executores de decisões burocráticas.

### 6.1.1 *A palavra pedagogo*

As entrevistas permitem refletir como historicamente o pedagogo tem sido visto pelos professores e fornecem dados importantes para que ele compreenda seu papel. Nesse caso, a compreensão do termo pedagogo/pedagogia pode ser reveladora. Ao mencionarem o sentido que a palavra pedagogo lhes sugere, os professores apontam “Ajudar o professor, mostrar um caminho”, “Plano de ensino”, “Um orientador, eu ia falar de chefe, mas eu acho que é como se fosse um orientador”; “Busca organizar a relação entre esses diversos sujeitos dentro do aspecto de ensino de uma instituição”; “Pessoa que tem teoria em dar aula, mas não dá aula”; “Trazer recursos, acompanhamento de leis, apoio em sala de aula, modificação quanto ao conteúdo programático”; “Eu vejo é o meu *help*”; “Me lembra pensamento, dos filósofos, do amor ao conhecimento, porque dos filósofos muitos foram pedagogos, encarregados de educar as crianças, os jovens através da palavra, da fala, do exemplo”. Essas definições deixam uma impressão geral de aprovação, de pontos positivos e de críticas. Libâneo (1999) diz que a atuação do pedagogo escolar supõe, também, ajudar os professores a aprimorarem seu desempenho em sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe), a analisarem e a compreenderem situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre áreas do conhecimento pedagógico e trabalho de sala de aula.

Compreender o papel do pedagogo no trabalho de integração entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula é fundamental. Mas é preciso ir além dessa compreensão. É importante que pedagogos e professores tenham uma relação de proximidade, ao realizarem a ação educativa calcada nos princípios da prática autônoma e

colaborativa, rumo à descoberta do exercício de uma atuação ética, política, democrática e emancipatória. Tem de se embasar, portanto, na mediação comunicativa, de modo a permitir uma participação mais ativa, crítica e reflexiva no processo educativo, isto é, a coordenação de ações embasadas no consenso habermasiano.

Nota-se uma concepção de que o papel do pedagogo é o do “saber-fazer-mas-não-fazer”. Eis aí um conflito que desqualifica e descaracteriza o pedagogo, pois cria uma condição desconfortável, algo inquietante e, sobretudo, uma crise de identidade. A afirmação de que ele tem teoria para lecionar, mas não o faz, pede uma reflexão sobre o processo histórico do antagonismo entre professores e pedagogos: os especialistas da educação (supervisor, orientador, inspetor). Tal antagonismo é marcado pela crítica de que esses profissionais, sem experiência docente, “mandavam” os docentes “fazerem” o que não faziam, o que resulta da posição funcional hierárquica que assumiam na escola: muitas vezes tinham de controlar e regular o processo educativo. Reconhecer esse processo leva à reflexão para o que alguns autores já discutem e que já foi abordado aqui: a base do curso de Pedagogia: se docência ou ação pedagógica.

Aquela afirmação permite refletir ainda sobre a prática que o pedagogo exerce, a concepção a que está vinculado, o que pode ajudar a definir o tipo de ação educativa que se quer realizar. Isso inclui tomada de decisão coerente com a concepção de educação assumida e ciente de sua dimensão política: ação comprometida socialmente e informada teoricamente que pode, por sua vez, transformar a teoria que a (in)formou (CONTRERAS, 1997). Nessa ótica, tal posição põe o pedagogo num processo contínuo de aprender, formar-se — processo que supõe enfrentar conceitos reducionistas e alienantes da sua função do pedagogo. Trata-se de um embate de perspectivas e significados cujo fim visa firmá-lo como profissional que contribui para que o processo educativo concretize sua ação, isto é, que contribui para a construção de uma sociedade mais humana. Ao refletir sobre sua prática e se ver como fruto de um processo de formação constante, o pedagogo experimenta possibilidades de pensar, agir e compreender seu papel na sociedade. Ele criar formas de permitir-se a ser construtor de sua história; isto é, ser um dos vários autores sociais que ajudam a mudar e fazer do mundo um espaço mais humano, mediante ações coletivas e colaborativas.

O relato da professora Marina sugere que ela via o pedagogo como o profissional que “[...] fala sobre aula sem dar aula”. Eu disse “via” porque ela esclarece que,

[...] depois que você entrou na escola, eu vi diferente isso. Você falava umas coisas que eu falava assim: “Nossa, gente, isso é verdade!”. E você

comentou que você já deu aula. Essa questão me chamou a atenção e fico pensando que o fato de também ser professora nos fez termos algo em comum.

Por conseguinte, reconhecer o outro como par é importante para aceitá-lo. Mas estabelecer objetivos comuns de trabalho colaborativo e coletivo requer mais: reconhecer-se como profissional que trabalha com a prática educativa, com o processo de ensinar e aprender. Não se trata de dois lados antagônicos, mas complementares. As ações precisam ter finalidades comuns, pois uma visão nítida da realidade entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e o desejo de construir tal visão são condições para o trabalho coletivo-colaborativo, fazem as coisas terem sentido. Em outros termos, “A teoria não é mais teoria aprendida, mas a teoria apreendida da reflexão coletiva sobre a prática exercida” (VALE, 1982, p. 35). Parto do pressuposto de que os professores, mesmo como suas fragilidades (QUADRO 4), são fundamentais porque sem eles não há transformação completa no ensino. Para Freire (1996), as pessoas definem significados e constroem suas relações com o mundo pelo diálogo permanente, por isso pedagogos e professores, ao estabelecerem a ação comunicativa de que fala Habermas, vão estabelecer uma relação de sentido para o conhecimento e para a vida.

QUADRO 4  
Sentidos sugeridos pela palavra pedagogia

POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES
Acompanhamento; apoio; ajuda; pensamento; orientador; mostrar um caminho	Chefe; plano de ensino; teoria; não dá aula

### 6.1.2 Como o pedagogo é visto

Os entrevistados revelaram que a instituição percebe o pedagogo como profissional que contribui para o processo educativo e tem de estar mais envolvido com os professores. Mas nem sempre houve essa percepção. Ora, os relatos esclarecem que o IFTM *campus* Uberaba tinha só dois profissionais atuantes na função de supervisão pedagógica. A equipe se ampliou com o concurso para a contratação de cinco profissionais e com o retorno de duas pedagogas que exerciam outras funções. Com uma equipe maior e focada estritamente na atividade pedagógica, trabalhando com coordenadores de curso e professores, os entrevistados reconhecem que, hoje, os pedagogos participam mais do processo educativo.

*Hoje eu acho que o instituto está valorizando muito [...], tanto é que, quando eu entrei aqui, era só você; hoje está com três e mais as duas que atuam em outras áreas e que estão voltando. A instituição hoje está*

*abrindo bem as portas para que isso aconteça: cada curso tem o seu pedagogo — ensino superior, médio, técnico.* (ESTER)

À participação maior da prática pedagógica no processo educativo, corresponde uma cobrança maior de acompanhamento e controle do processo educativo:

*Eu acho que vocês têm uma autonomia, eu vejo que vocês têm um espaço, desde que você trabalhe, cobre mesmo a ação, que você mostre o que está fazendo. Então eu acho que eles valorizam o trabalho do pedagogo.* (CECÍLIA)

Com efeito, ser cobrado e transferir a cobrança para os professores é fazer voltar o papel de controlador que o pedagogo assumiu no paradigma tradicional. Eis por que Rolla (2006, p.29) diz que é preciso romper com essa concepção de supervisor controlador e regulador e assumir-se a concepção de supervisor como educador, ou seja:

[...] comprometer-se com a democratização da escola, superar: a neutralidade pelo posicionamento crítico; o controle pelo comprometimento; as relações hierárquicas pela responsabilidade partilhada; o individualismo pela solidariedade; a separação do fazer e do pensar pela reflexão coletiva; a ajuda pela problematização; a receita pela criação.

O relato de Cecília ressalta outra questão-chave: a autonomia. Diz Freire (1996, p. 120), “Ninguém é autônomo primeiro para começar a decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas ao longo da vida”. Se assim o for, então o pedagogo tem de se munir de preparo teórico e prático, conscientizar-se de sua incompletude, respeitar a criatividade e autonomia do professor, saber escutar para ser ouvido (o diálogo com eles supõe isso) — para mim, essencial à construção de sua autonomia — e, em especial, aceitar a mudança e assumir os riscos, pois ela rompe com hábitos e rotinas, obriga a um repensar de modo inovador no que é costume e nos fundamentos das próprias práticas, exige adaptação, sacrifício. Mas é uma via de mão dupla, como sugere este relato: “Antes não via espaço, tinha uma aversão pelo pedagogo, mas hoje vejo que a gente depende muito de vocês para desenvolver nosso trabalho” (MARINA).

Como mostra a fala dos professores, há espaço para o trabalho e a contribuição do pedagogo; e reconhecer esse espaço é fundamental, visto que é aí que o sujeito se percebe com tal e que a coletividade constitui ações primordiais à realização da atividade educativa. Mas é preciso estar atento para que seu trabalho e sua contribuição não deixem sua atuação ser descaracterizada — como alerta o professor Sérgio ao se referir ao lado restritivo de uma visão de pedagogo:

*Agora tem o lado restritivo, tanto do ponto de vista da gestão da instituição quanto do ponto de vista de muitos professores: é a percepção do trabalho do pedagogo como o trabalho de qualquer um — você vê pedagogo sendo secretário — e também pela ideia do pedagogo como um fiscal, isso pelas próprias atribuições que lhe são conferidas. O pedagogo não pode ter atribuições tão restritas, atribuições que acabam limitando a própria atuação e, por outro lado, criam certa resistência por parte do*

*professorado, porque toda vez que um pedagogo vem falar é para dizer que o plano não foi bem feito, para dizer isso, aquilo, porque não registrou isto, porque reprovou o aluno. Vejo isso como uma limitação.* (SÉRGIO).

Esse relato sobre a restrição ao pedagogo permite ver que sua atuação tem de desmitificar a visão que a instituição e os professores têm dele (QUADRO 5). Ora, objeto de estudo da pedagogia é a educação como prática social, e essa perspectiva supera a ideia simplista e reducionista que a identifica com o modo de ensinar a disciplina e o uso de técnicas de ensino — nesse caso, o pedagógico se refere só ao metodológico, aos procedimentos (LIBÂNEO, 1998b). A pedagogia abrange esses elementos, porém mais para deles se apropriar e empregá-los em prol de um mais amplo: a ação educativa aliada a objetivos sociopolíticos. A função técnica e a função política do educador — professor e pedagogo — complementam-se, não se separam, pois estão em movimento contínuo. Compreender e refletir sobre o significado que esse profissional tem é um caminho para ressignificar sua condição.

Todavia, isso só é possível se o pedagogo desenvolver um processo constante de reflexão sobre a prática que ele desenvolve para melhorar o trabalho que realiza. Noutros termos, é necessário recuperar a função epistemológica da pedagogia, do ser pedagogo — anterior à sua função técnica. Para isso, um desafio importante é constituir propostas fundamentadas numa interação que acolha proposições do coletivo, mobilizando autoria e responsabilidade rumo à construção do processo educativo para se criarem possibilidades de fazer da transformação da prática educativa algo permanente, a fim de que professores e pedagogos se assumam como sujeitos da transformação de contextos mais amplos. Considero fundamental embasar esse desafio no consenso a que se refere Habermas como o critério de validação do pensar e do agir, que oriente uma construção pelo esforço, pela adesão responsável dos sujeitos em interação (GOMES, 2007) e pela relação intrínseca entre razão e linguagem na perspectiva do agir comunicativo de Habermas. Como diz Gomes (2007, p. 153), “[...] ao admitirmos a competência comunicativa dos sujeitos em interação, podemos vislumbrar a possibilidade de emancipação através do aperfeiçoamento de suas ações em processo cooperativo de aprendizagem”.

#### QUADRO 5

Percepção que professores e coordenadores têm do pedagogo

---

QUEM É O PEDAGOGO PARA OS PROFESSORES E A INSTITUIÇÃO?

---

Profissional que contribui  
 Cobra planos  
 Orienta sobre técnicas, metodologias e legislação  
 Participa de reuniões  
 Novidade no ensino superior  
 Mediador

---

### 6.1.3 *Pedagogo e professor: aproximação e distanciamento*

“Pedagogo no ensino superior? Eu acho que é uma novidade.” Essa fala da professora Cecília é sintomática deste trabalho, que busca ressignificar a função do pedagogo e refletir sobre a tentativa compromissada de procurar alternativas para sua atuação no cotidiano do ensino superior tecnológico, as quais podem ser relativizadas em duas perguntas: o que aproxima professor do pedagogo? O que os distancia?

Cunha (2009) ressalta que a necessidade de construir a profissionalidade docente do ensino superior leva a iniciativas pessoais e institucionais nessa direção. Ao analisar e estudar as diferentes modalidades de formação do professor da educação superior, ela aponta questões que vão ao encontro do que diz Cecília. Ela argumenta que há uma fragilidade epistemológica e cultural no campo da pedagogia universitária, que implica não reconhecimento de sua importância ao exercício da docência na educação superior.

Essa condição, pouco apanhada ainda pelas reflexões pedagógicas, torna, muitas vezes, o conhecimento desse campo muito instrumental e, portanto, desprovido de teoria e de provocações mais consistentes sobre a sua necessidade. Talvez por isso que se considere suficiente um curso de poucas horas ou apenas uma disciplina pedagógica como formação do docente da educação superior. Raras são as ocasiões de estudos mais aprofundados e de dedicação ao campo das pedagogias específicas, por parte dos professores universitários. Estabelece-se um vácuo, pois assim como não há movimentos nessa direção, também são raros os pedagogos estimulados a investirem nessa seara. Essa constatação leva a análise de outra razão [...] A histórica condição do campo epistemológico da pedagogia identificada com a criança [...] Há uma relação assumida que o Curso de Pedagogia toma como objeto a docência da educação infantil e das séries iniciais da escola básica. Não há um entendimento que as pedagogias são múltiplas e que requereriam focos diversos na sua exploração científica. Essa condição aumenta o vácuo já mencionado, pois a universidade não institui um lugar onde se produza e se distribua conhecimentos pedagógicos aplicados à educação superior. Se não há um lugar legítimo de produção do conhecimento para a pedagogia universitária na própria universidade, como esperar que haja um estatuto de reconhecimento desses saberes? Como esperar que haja um lugar de formação se não há um lugar reconhecido de produção de conhecimentos ligados à pedagogia universitária? (CUNHA, 2009, p. 9).

Essa reflexão problematiza a fala de Cecília e sugere que a aproximação entre professores e pedagogos tem de se estender a outras instâncias envolvidas na prática educativa

para que se possa construir caminhos e alternativas à produção de conhecimentos sobre a pedagogia universitária: políticas públicas educacionais, formação e pesquisa que, juntas, reafirmam a necessidade de se ressignificar o papel do pedagogo no ensino superior. As respostas dos entrevistados revelam que o pedagogo contribui quando tem papel de mediador, colaborador e agente de transformação. Como são professores qualificados, veem com clareza o trabalho pedagógico, em suas dimensões relativas à formação, ao ensino, à aprendizagem e à questão política.

*O trabalho de pedagogia no ensino superior eu vejo relacionado a três dimensões principais. A primeira seria a questão própria da aprendizagem [...] porque, no ensino superior, a maior parte dos professores é profissional sem formação pedagógica, [...] porque boa parte dos docentes no ensino superior é bacharel [...]. E há aquela ideia de que, para você ensinar bem, basta saber, mas a gente sabe que isso não funciona, há inúmeros excelentes pesquisadores que publicam uma porção de coisas, mas, do ponto de vista de sala de aula, têm diversas dificuldades com os alunos. Eu acho que esse é um trabalho bastante interessante, do pedagogo. Uma segunda, que tem relação com essa primeira, tem a ver com formação pedagógica. [...] O professor percebe que não consegue viver sozinho no mundo, ele deve viver buscando e se apoiando em teorias afins, mas infelizmente isso ainda não está presente. Então eu vejo que é um trabalho em que, de alguma forma, esse apoio, essa assessoria, essa supervisão, essa orientação que podem ser dadas pelo profissional de pedagogia é fundamental. E um terceiro campo é um trabalho mais político, embora alguns possam entendê-lo como burocrático, mas ele pode ser burocrático dependendo da forma como for feito. Todo projeto de curso nasce com um objetivo, com uma razão, com um foco, com uma diretriz; nasce com uma razão de ser e como produto final a formação de um profissional com um perfil que o próprio projeto estabelece. Eu acho que é um trabalho fundamental, e eu vejo esse acompanhamento com relação a dar conta disso, e que a gente se propõe a fazer. Ele pode ser burocrático se você ficar preocupada, apenas com as questões referentes à carga horária, concluiu o objetivo, fez duas avaliações, o que não vai levar a alguma coisa. E ele pode ser político quando você efetivamente trabalha mais o aspecto qualitativo. Eu vejo o papel do pedagogo como um papel político e democrático no processo de aprendizagem. (SÉRGIO).*

*Eu acho que é a incitação por projetos, por desafios, de criar coisas novas que vão fazer com que o principal, que é o aluno, tenha maior interesse naquela disciplina ou naquele projeto. Essa incitação à realização de projetos, de desafios que podem ser construídos. A gente sabe que tem um acompanhamento, que não é só você sozinho, que vai ter outra pessoa ali para te ajudar, te orientar, na hora que ficar meio perdido na parte educacional mesmo. (JULIANE).*

Como se vê, os professores reconhecem a existência de diálogo e de encontro entre eles e o pedagogo. Se estes existem, então há relação, pois um e outro convidam a esta. Ao

retomar Luis Carlos Restreppo, Assmann (1998, p. 31) amplia a importância da relação solidária, da presença do outro ao dizer que:

[...] o cérebro necessita do abraço para o seu desenvolvimento, e as mais importantes estruturas cognitivas dependem deste alimento afetivo para alcançar um nível adequado de competência. Não devemos esquecer, como Leontiev destacou há bastante anos, que o cérebro é um autêntico órgão social, necessitando de estímulos ambientais para o seu desenvolvimento. Sem o aconchego afetivo o cérebro não pode alcançar seus ápices mais elevados na aventura do conhecimento.

Construir espaço para o desenvolvimento de professores e pedagogos pela colaboração, troca de experiências e ação formativa pode fazer do consenso o ponto de partida para a transformação. Nessa ótica, abarcar a complexidade do trabalho docente requer conhecer e interagir no espaço mais próximo do professor: a sala de aula, ambiente de investigação para construção do conhecimento, ensino e transmissão cultural de uma geração a outra. Ela tem de estimular e perpetuar a necessidade e o prazer pelo conhecimento, pela conquista e pelos desafios. Mas a sala de aula e o que nela acontece se vincula a um contexto social, político e histórico mais amplo. Logo, ainda que ela não seja o ambiente cotidiano do pedagogo, como o é para o docente; isso não os distancia, pois o pedagogo tem um “papel [...] no processo de aprendizagem [que é] como um papel político” (SÉRGIO). Assim, a sala de aula como espaço político e social os aproxima; e mais: se as contribuições se diferem, seus objetivos são os mesmos.

Os professores apontaram, como elemento de aproximação do pedagogo, o desenvolvimento do processo educativo em parceria e colaboração; e algumas atitudes são expressivas dessa aproximação: “não impor, mas [ser] de observação, de confiança, de liberdade, deixando o professor com liberdade de contar suas dificuldades” (ELVIS); “[...] ter jogo de cintura, saber ouvir, saber discutir, saber se expor e criar um ambiente de convivência” (FELIPE); “[ter] diálogo e ter a sensibilidade” (MARCELO).

Como se vê, vários elementos possibilitam aproximar o pedagogo do professor. Mas convém apontar um que considero importante para atuação do pedagogo, e inclusive, já discuti aqui: o pedagogo e a ação formativa de docentes. Ao indagar aos professores não participantes da ação formativa sobre a necessidade de haver um momento de estudo e reflexão, a resposta foi positiva, com indicações de que seria útil e relevante para a atuação docente.

*É fundamental, principalmente em nossa área tecnológica. Somos muito técnicos.* (ELVIS).

*Eu acho que seria interessante. Agora, é difícil conciliar, porque a gente está com tanta atribuição — hoje tinha um professor na reunião falando que*

*está dando cinco conteúdos diferentes; então eu acho que o difícil é conciliar. Mas seria importante.* (ESTER).

*Eu acho essencial ter esses momentos, discutir questões específicas da educação. Eu vou falar de uma impressão que eu tive quando eu cheguei aqui, porque eu sempre trabalhei com ensino fundamental e médio, e tinha a orientação de pedagogas e aqui eu senti falta. A gente fazia muito era estudar textos ligados à educação, avaliação. Eu gostava. O pessoal reclama muito, mas isso é importante para o professor. [...] eu dou aula de História, por exemplo, não é a História que eu estou estudando, eu estou estudando um tema ligado à educação, que vai ser importante para minha profissão.* (CECÍLIA).

Esses relatos mostram que os professores reconhecem a importância de se ressignificar a atuação do pedagogo no ensino superior tecnológico. É tarefa difícil e desafiadora, visto que o conhecimento da área educacional e a formação pedagógica no mesmo patamar dos conhecimentos ditos técnico-científicos é algo complexo. Os professores, preocupados com tais questões, lidam e participam da mesma realidade e do mesmo contexto do ensino superior que privilegia e valoriza mais as atividades de pesquisa e produção de conhecimento nas áreas específicas. Assim, atuar no ensino superior, como pedagogo, significa produzir modos diferentes de agir e que as escolhas relativas aos modos e às formas de conduzir sua atuação, seu exercício profissional não são casuais. As palavras de Bordas<sup>31</sup> (2006, p. 13) são expressivas quanto a mostrar ao pedagogo o que é atuar no contexto do ensino superior tecnológico:

Um trabalho de formação/profissionalização mais permanente, no entanto, deverá levar em conta o fato de que o mundo e a ciência que justificam a própria existência da universidade passam por profundas mudanças, o que, certamente, implica novos problemas e desafios para a tarefa de produzir e disseminar conhecimentos e técnicas aos futuros profissionais das várias áreas. Isto tudo, aliado à gradativa mudança nos perfis dos alunos, agora cada vez mais jovens e confusos em relação aos valores anteriormente conhecidos e suficientes para a vida em sociedade, demanda uma preocupação formativa mais complexa e de certa forma ainda desconhecida entre professores e dirigentes, imersos, quando muito, na percepção de que o ato pedagógico começa e termina na transmissão de conhecimentos na sala de aula e no resultado das provas. Este tipo de compreensão e os programas a serem instituídos é tarefa urgente para as universidades neste início de milênio.

Como as atribuições dos entrevistados incluem a educação profissional, o ensino tecnológico — que lhes exige mais competências na relação entre educação e trabalho —, compreender o conhecimento acadêmico, a ação pedagógica e a relação com o trabalho lhes permite atuar, assim como ao pedagogo, sem cair no que Kuenzer (1997) chama de propostas

---

<sup>31</sup> Esse autor investigou uma iniciativa institucional de capacitação de professores universitários implantada em 1994. Ao longo de dez anos, o Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico da Universidade

pedagógicas, oscilantes entre o academicismo vazio e a profissionalização estreita: vazio porque não democratiza os princípios elementares da ciência contemporânea; estreita porque os cursos de formação profissional se limitam a reproduzir a pedagogia da fábrica, isto é, não possibilitam aos discentes apreenderem a totalidade de uma tarefa, visto que desconsideram a ciência implícita — ou até explícita — na execução de dado trabalho. Não se preocupam em mostrar os princípios teóricos e metodológicos que embasam o exercício profissional. Essa situação revela uma carência de alternativas e ações para se enfrentar a realidade do professor no ensino superior tecnológico, tanto quanto de processos formativos planejados, decididos e desenvolvidos com participação e envolvimento efetivo dos sujeitos, em vez de processos derivados de uma consciência interna do grupo, cujas chances de dar bons resultados são menores.

Eis por que a maioria dos professores manifestou disposição para compreenderem mais os processos de educar, ensinar e aprender, bem como a necessidade de a instituição proporcionar espaço, tempo e condições para realização disso. Eles argumentam que se veem entre precisar concretizar ideias e não poder fazer isso, dada a complexidade de onde atuam, marcada pela “[...] exigência de muitas coisas, de muitas demandas para os professores, dentro dessa loucura toda de várias aulas, de várias coisas, ensino, pesquisa e extensão, qualificação [...] um excesso de burocratização, junto com uma grande demanda de trabalho” (MARCELO).

O exercício docente é envolvido por relações sociais que constituem maneiras de agir, comunicar(-se), pensar, apropriar-se do desenvolvimento científico e tecnológico. Como tais relações se manifestam no processo educativo, é preciso destacar o papel da formação docente como mediação importante rumo à construção de saberes profissionais que orientem a atividade do professor. Na educação profissional e tecnológica do ensino superior, ao estabelecer e desenvolver interações significativas, ação formativa, o pedagogo tem de se atentar a muitas questões, tais como saber que a ação formativa permite que se faça mais do que assimilar técnicas e regras para ensinar; não ter a atitude de “unilateralizar” a tomada de decisões, como se ele tivesse todas as respostas para encaminhamentos pedagógicos e resoluções de conflitos que inquietam os professores; enfim, compreender que a formação se articula com as condições de trabalho.

No dizer de Mühl (2003, p. 268 apud GOMES, 2007, p. 144), à luz da fecundidade do pensamento de Habermas para a educação, produzir diferentes modos de agir significa

Vislumbramos que a perspectiva emancipadora da educação restabelecesse à medida que passa a assumir um papel reconstrutivo e crítico em relação aos conhecimentos e os valores existentes; exercendo a função de uma ciência reconstrutiva, cuja função social destina-se a promover a descolonização do mundo da vida. À educação cabe, nessa perspectiva, um papel determinante no trabalho de destruir o “brilho dogmático objetivista da racionalidade instrumental”, consequência de uma compreensão restrita de conhecimento e ciência, bem como um papel reconstrutivo no sentido de buscar contribuir para a superação das patologias provocadas pela comunicação sistematicamente distorcida — neuroses e ideologias — e pelo restabelecimento da primazia do mundo da vida na determinação da validade dos conhecimentos e das normas sociais.

Essas considerações mostram a importância de o pedagogo refletir sobre sua prática a fim de compreenda a responsabilidade de sua atuação no processo educativo, sobretudo quando ainda se constata respostas que afirmam a função reguladora, burocrática, técnica e de cobrança pedagogo e reiteram um passado que insiste em ser presente. Segundo Saviani (2002), a inserção do supervisor pedagógico nos contextos escolares foi deliberada e intencional, isto é, esse profissional foi preparado ideologicamente para executar uma função técnica, burocrática e apolítica; e tal intenção — ter um supervisor no contexto educacional brasileiro para controlar e supervisionar — advém do modelo industrial para melhorar qualitativa e quantitativa do processo educativo, porém seguindo uma concepção de educação cuja meta era formar o cidadão “dócil” num contexto de pedagogia tecnicista cujo objetivo era garantir a eficiência e produtividade do processo educativo.

Infelizmente, essa imagem ainda persiste, como mostram algumas falas que exemplificam o distanciamento entre pedagogo e professor, a exemplo do que diz Susana — “O que a gente vê na prática é que o professor procura não se aproximar, até por certo receio de que o pedagogo cumpra seu papel, que é de ver se aqueles objetivos estão sendo alcançados. Então a gente fica meio que correndo dele” — e Ester — “[...] a princípio a gente tem até certo preconceito do pedagogo”. O que distancia é marcado pela impressão construída de que o pedagogo cujo papel é controlar, avaliar e julgar; e o distanciamento é marcado como forma de se proteger de alguém que vai criticar seu trabalho e dizer o que você deve fazer e como fazer. A esses fatores de distanciamento, alia-se o desconhecimento dos docentes das atribuições e da atuação do pedagogo. O relato da professora Carla revela que, ao desconhecer a função desse profissional, ela imagina para ele atribuições que descaracterizam sua atividade real.

*Eu gostaria que fosse função delas atuar mais. O técnico em assuntos educacionais seria para socorrer a gente, e o supervisor talvez seja aquele que deveria olhar as aulas, os textos, os erros de português. Porque eu tive uma supervisora, muitos anos atrás, ela olhava erro de português. Nós*

*estamos precisando, já que você perguntou, procurar coisas na internet, pegar material na biblioteca, tirar Xerox... O supervisor eu acho que seria ver plano de ensino: “cumpru até aqui, não cumpru”. Seria controlar. Até talvez ver a presença dos alunos. Eu sinto falta de alguém que me socorra. Para a minha prática docente, o que está faltando? Eu estava fazendo o plano de ensino esqueci os verbos: “O que é melhor colocar aqui? Talvez seja isso”. Eu acho que o pedagogo poderia conferir plano de ensino... conferir nada, só perguntar para cada professor: “Terminou seu plano de ensino? Não terminou? O que vai ter que mudar para o ano que vem?”, para um ano ser seguido do outro certinho. (CARLA).*

*[...] às vezes o próprio professor ignora o que o pedagogo poderia fazer para ajudá-lo na sala de aula, eu acho que isso dificulta. (CECÍLIA)*

Outra ideia — simplista e reducionista, diria Libâneo (2005a) — que perdura mesmo entre pedagogos é a de pedagogia como sinônimo de ensinar a disciplina, ou seja, o uso de técnicas de ensino. Reconhecer essa ideia nos relatos dos entrevistados é constatar uma necessidade urgente: desarraigar essas concepções da mentalidade de quem lida com o universo educacional escolar. Há muito a ser feito, como mostra as falas a seguir:

*O papel do pedagogo dentro de uma instituição é fundamental para que ele possa orientar o professor, até lhe dar condições de trabalho, recursos de comunicação, como transmitir o conhecimento. [Se] A aula é completamente teórica, o que pode ser feito diferente? Quais os recursos que devo utilizar? (ELVIS).*

*O pedagogo ajuda da seguinte forma: às vezes o professor tem aquele conhecimento pra passar pro aluno, mas não sabe como passar aquilo de forma que o aluno aprenda. Eu acho que o pedagogo tem os caminhos certos para ajudar a fazer essa ligação, a passagem do conhecimento, de forma que o aluno realmente entenda o que a gente está fazendo. (MARINA).*

*Começa pelo planejamento. Eu acho que é o ponto mais importante que tem: objetivos do conteúdo, estratégias para alcançar esses objetivos, a avaliação. Precisamos do pedagogo para mudar um pouco o jeito de dar aula. (SUSANA).*

Os professores veem o pedagogo como detentor de técnicas e metodologias. A princípio, isso poderia até ser o começo da interação entre um e outro. Mas encerrar a interação aí, isso jamais! Essa visão exige mudança, transformação. Requer garantia de um envolvimento do pedagogo com os professores em que partilhem juntos os desafios do processo educativo e criem meios de transformá-lo numa perspectiva de educação solidária e emancipatória. Mesmo ante concepções como essas, o pedagogo não pode perder seu papel de provocador, questionador e pesquisador da ação educativa, minando certezas e incentivando reflexões que levem a novas construções. Será preciso trabalhar o passado, o presente e o futuro; superar condições e impregnações pretéritas que alimentam a estagnação; criar condições para a partilha de experiências, melhoria da prática educativa e desenvolvimento profissional numa perspectiva de trabalho coletivo-colaborativo e reflexivo-crítico. Uma escolha precisa ser feita: o pedagogo se põe ou na posição de lutar

por mudanças dessa situação — reconhecer e estimular o que o aproxima do professor — ou na posição de contribuir para manter o *status quo* — manter o que os distancia.

Se alguns relatos dão sinais da presença do passado na concepção de pedagogo, outros sinalizam mudança de um apagamento do passado na forma presente com que professores e instituição veem o pedagogo. Com isso, vejo grandes possibilidades de mudança: de o pedagogo assumir seu objeto de trabalho no ensino superior do IFTM *campus* Uberaba — a prática educativa — e mediar ações formativas entre os professores.

*Esse profissional é um grande aliado que vai desatar os nós que há entre o profissional extremamente tecnicista e a arte de ensinar, a questão pedagógica. Desta forma, o professor vai descobrindo um novo mundo, identificando necessidades e possibilidades.* (FELIPE).

*Vocês são muito dedicados, muito empenhados e, também, são um pouco exigentes. Ainda bem! Porque, se não forem exigentes, não tem a mudança.* (MARTA).

*O pedagogo é a pessoa mais importante de todas junto com o professor. Ele acompanha as diretrizes, recebe as informações de todos os lados — de professores, de direção, de alunos. Eu acho que é o grande sujeito dentro da educação, da escola, por ter esse papel de mediação dos vários sujeitos envolvidos. É a pessoa que recebe, digamos, todas as reclamações, tenta projetar essas cargas negativas para elementos positivos, para melhorar, para mediar de uma maneira que as relações entre esses sujeitos fiquem melhores.* (MARCELO).

#### QUADRO 6

##### Aproximações e distanciamentos entre pedagogo e professor no IFTM *campus* Uberaba

O PEDAGOGO SEGUNDO OS PROFESSORES	
Aproximações	Distanciamentos
Processo de ensino e aprendizagem	Exigência de planos de aula
Ação formativa	Cobrança, controle
Acompanhamento de projetos pedagógicos	Ensinar o professor a dar aula, mas não dá aula
Estudo e reflexão	Teoria
Orientação no planejamento, conteúdo, estratégias e avaliações	Desconhecimento das atribuições

Essas falas parecem reconhecer no pedagogo um profissional que pode contribuir para a ação docente. Um profissional que desafia e procura criar situações de construção de possibilidades de ensinar e aprender: “Pedagogo é aquele que ajuda a construir o projeto no dia a dia”: essa fala vê o pedagogo como alguém cujo papel é construir *com* os professores o projeto de uma educação que emancipa. O pedagogo é a peça diferente de um quebra-cabeça que se junta a outras para compor um projeto de educação transformadora. Reconhecer o que aproxima e distancia o pedagogo dos professores (QUADRO 6) na prática educativa possibilita

ver alternativas e propostas de transpor barreiras e conseguir repensar sempre o que faz. Esta investigação colaborativa evidenciou que a mediação do pedagogo em ações formativas contribui para o desenvolvimento profissional do docente, do próprio pedagogo, da prática educativa e do contexto em que se inserem. E o fez porque pesquisar colaborativamente é refletir, é se formar continuamente, é construir saberes e explorar a possibilidade de essa construção retornar à prática para transformá-la em prática que retome o potencial da coletividade, gere esperança e solidariedade, ajude a construir unidade, e não a uniformidade, e supere o caráter autoritário, individualista e fragmentário das ações na educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima pra baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles.*

— FREIRE, 1998, p. 127.

O objetivo de compreender o papel do pedagogo no ensino superior, em especial no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro de Uberaba (IFTM campus Uberaba), levou-me a explorar e aprofundar algumas questões relativas à pedagogia e à possibilidade de mudar o papel atribuído ao pedagogo nesta instituição. A pesquisa teve dois focos: objetivação do papel do pedagogo no ensino superior na educação profissional tecnológica e um processo formativo na perspectiva da pesquisa colaborativa. As reflexões aqui apresentadas são um convite a outras reflexões e ao diálogo sobre os fatores que condicionam e interferem no processo pedagógico da instituição de educação tecnológica e sobre o que aproxima ou distancia o professor do pedagogo.

Em seus relatos, os docentes afirmaram que o pedagogo se distancia deles quando assume a função de regular, controlar e teorizar na resolução de problemas. Veem o pedagogo como profissional da teoria, porque o encontram só em reuniões para discutirem textos ou assistir a palestras. Por isso apontam a necessidade de haver um espaço definido não esporádico de estudo e reflexão sobre o que vivenciam em seu cotidiano de sala de aula e sobre os desafios que a escola enfrenta. Desejam que esse profissional se aproxime mais, que acompanhe mais, colabore mais para o processo de ensino e aprendizagem. Porém, muitas vezes o percebem envolvido com atribuições administrativas e burocráticas — um instrumentalizador de normas. É consenso que ambos precisam agir interativa e coletivamente

pela ação comunicativa para avançar na produção de outros consensos, isto é, consolidar um projeto educativo que procure combater posições irracionais, que pondere sobre divergências, conflitos e que busque superá-los. Sobre isso, é importante se pensar numa escola de convivência e partilha, e não de fragmentação; uma escola de todos, o que certamente colabora para aproximar o pedagogo dos professores.

Ficou evidente a importância da colaboração entre professores e pedagogo no desenvolvimento da prática educativa. A pesquisa revelou que, num processo de ação formativa alicerçado na perspectiva colaborativa, o pedagogo pode contribuir, apoiando e gerindo momentos coletivos de partilha, de troca de experiência, de reflexão crítica, de coprodução de conhecimentos, bem como articulando teoria e prática. As ideias copartilhadas ajudam a construir pensamentos e práticas que priorizem a autonomia da profissão e a possibilidade de reconstrução da teoria e da atividade de ensinar. Por conseguinte, contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos.

A pesquisa confirma que a formação - continuada no próprio contexto com base em experiências da prática - permite a professores e ao pedagogo se desenvolverem profissionalmente. Exercer a profissão com consciência da importância histórica e social de suas ações na prática educativa é ajudar a formar para o exercício da cidadania. Zeichner (2002), porém, argumenta que a reflexão não se esgota no imediato da ação em sala de aula, logo supõe que professor e pedagogo conheçam a si mesmos, as razões pelas quais fazem o que fazem e sejam conscientes do espaço que ocupam na sociedade.

Nesta pesquisa, coube ao pedagogo viabilizar o espaço para uma ação colaborativa e de responsabilidades partilhadas. Foi possível estabelecer uma relação de confiança entre professores e pedagogo que repercutiu na produção de um trabalho conjunto e significativo para a formação de professores — bacharéis e tecnólogos na maioria — e para o processo de ensino aprendizagem dos alunos, reafirmando a possibilidade de uma atuação efetiva do pedagogo no processo pedagógico.

A troca de saberes diferenciados entre professor e pedagogo possibilitou construir e reconstruir a prática educativa, articulando-a com saberes academicamente produzidos e comprometendo-a com a finalidade do processo pedagógico. Como referência pedagógica e profissional, a interação faz do pedagogo um mediador cujo papel consiste em promover a certeza de cumplicidade na relação e suscitar a incerteza pelo questionamento, possibilitando recuperar o sentido do trabalho docente e o sentido da aprendizagem discente. Desse modo, o pedagogo constrói sua profissionalidade, deslocando-se do lugar de regulador para o de colaborador e de responsável, com o docente, pelo processo educativo.

A ação formativa, na perspectiva da pesquisa colaborativa desenvolvida com os professores, criou uma relação de integração e parceria que contribuiu para que os professores conhecessem outro trabalho do pedagogo, possibilitando-lhes estabelecer objetivos comuns e propostas de realização. Assim, foi definido o processo formativo, desenvolvido por pedagogo, professores e coordenadores dos cursos de Tecnologia em Alimentos e Gestão Ambiental do IFTM *campus* Uberaba e seguiu estas etapas: 1º - levantamento de necessidades pedagógicas; 2º - criação de espaço de reflexão e estudo; 3º - planejamento de ações definidas em torno do tema interdisciplinaridade após sessões semanais de estudos; 4º - discussões e tomadas de decisão como resposta às dificuldades pedagógicas enfrentadas pelos professores no cotidiano da sala de aula. Cada curso realizou suas ações e definiu seus projetos interdisciplinares de maneira diferente. O desenvolvimento desse processo revelou fatores favoráveis, tais como apoio da coordenação dos cursos, disposição, envolvimento e interesse de professores e alunos; assim como fatores desfavoráveis, a exemplo da falta de tempo e espaço para estudo e reflexão e da intensificação do trabalho dos professores.

A ação formativa do curso de Gestão Ambiental começou no segundo semestre de 2008, com a elaboração destes projetos: “Avaliação da qualidade das águas subterrâneas”, da unidade I do IFTM *campus* Uberaba, com alunos do quarto e sexto períodos, e “Petróleo *versus* biocombustíveis”, com alunos do segundo período. Alunos e professores afirmaram que os projetos resultaram em aprendizagens significativas, articulação entre disciplinas, entre teoria e prática, assim como uma visão holística da construção do conhecimento. Porém, graças a situações complexas que o professor enfrenta, como tempo para estudo, reflexão e planejamento, número de aulas, atividades de pesquisa, extensão, comissões de trabalho e cursos de qualificação, bem como a mudança de coordenador de curso, as reuniões de estudo não puderam continuar. Ainda assim, alguns professores tiveram — e continuam a ter — iniciativas de trabalhos interdisciplinares em suas áreas. Logo, pode-se dizer que a experiência provocou aprendizagens e transformações.

No curso de Tecnologia em Alimentos, o primeiro projeto interdisciplinar — planejado pelos professores e pela coordenadora no segundo semestre de 2008 — não aconteceu. Dentre os motivos, estão acúmulo de trabalho dos professores; atuação em vários cursos e de níveis diferentes, que exige habilidades e competências diversificadas; participação em comissões de trabalhos; reuniões; atribuições administrativas; atividades de pesquisa e extensão e cursos de pós-graduação para se qualificarem mais. Portanto, a falta de tempo e espaço para estudo e reflexão do professor em seu ambiente de trabalho é um entrave. Em 2009, a proposta do trabalho interdisciplinar no curso de Tecnologia em Alimentos foi

reapresentada. Ainda havia obstáculos, mas os professores se desdobraram e realizaram os projetos: “Fabricação do queijo frescal e a interdisciplinaridade”, com os alunos do quinto período, e “Fabricação de geleia de goiaba e acerola”, com os do terceiro período.

Como resultado desses projetos interdisciplinares, houve um ensino integrado — aluno como sujeito e apto a contribuir para sua formação — e a confirmação de que tal proposta de trabalho produz conhecimentos para a vida. Convém ressaltar que esses projetos promoveram uma abordagem dialógica entre professores, alunos, pedagoga e outros profissionais na resolução de diversas situações-problema. Trata-se de um processo que nasceu da necessidade da prática e se desenvolveu gradualmente, conforme o empenho dos participantes da prática educativa.

Esses mesmo professores, cujas atribuições — ensino, pesquisa e extensão — lhes exigem muito, persistiram e se propuseram, com os alunos, a enfrentar dificuldades, obstáculos, se dedicar ao estudo e a assumir responsabilidades. Assim, planejaram para o segundo semestre de 2009 os projetos interdisciplinares “Fabricação de detergente neutro e sua aplicação na indústria de laticínios” 2º período e “Fabricação de bebida à base de soja torrada similar a café” 4º período. O envolvimento e a credibilidade nessa proposta de trabalho da coordenadora do curso — é certo — foram determinantes para a realização e continuação dos projetos interdisciplinares, dos momentos de discussão e do estudo pelos professores do curso. Isso evidencia que a gestão desenvolvida pelas coordenações de curso é decisiva para a transformação da práxis pedagógica. A postura da coordenação de curso — de incentivo, colaboração e abertura para espaço de elaboração e reelaboração constante das regras coletivas necessárias ao processo educativo — estimula o diálogo, pois os envolvidos têm de negociar e encaminhar os conflitos que permeiam seu cotidiano. O processo formativo desenvolvido com base na interação entre pedagoga, professores e coordenadores de curso e os depoimentos obtidos nas entrevistas evidenciaram o envolvimento do docente na análise do próprio trabalho, confiança na construção da ação coletiva e na possibilidade de mudanças pela própria organização.

Concluir este trabalho mostrou que comecei uma caminhada rumo a outros saberes numa trilha que contém possibilidades numerosas de conhecimento que levam a descobertas sucessivas: trabalho colaborativo e formativo. Encontrei muitas perguntas e algumas respostas sobre a atuação do pedagogo no contexto da educação profissional e tecnológica. A pergunta mais intrigante, que merece ser aprofundada e pesquisada é: como reorganizar o espaço escolar para a formação continuada de professores e pedagogos para atender o que hoje se delega à escola? A sociedade atual exige da escola a dupla função de preparar tecnicamente o

sujeito para suprir demandas do mercado e formar um sujeito intelectual, crítico, consciente e autônomo para construir uma sociedade mais justa. Outra pergunta desafiadora é como resolver questões paradoxais como a que envolve a proposta de trabalho com projetos interdisciplinares, que exigem tempo de trabalho coletivo com a intensificação do trabalho docente. São questões provocadoras de respostas que, certamente, exigirão compromissos de todos, tanto quanto um repensar e um reinventar de caminhos, ações e diálogos rumo à transformação da visão de poder e do papel que se desempenha na educação e na produção de conhecimento. Esse desafio implica uma ação conjunta em que cada um se sinta parte do processo educativo, expresse ideias e as defenda. Ao mesmo tempo, espera-se que ações dependentes de instâncias de poder decisório institucional e de governo sejam tomadas. Entendo que isso evitaria que quem está na escola ficasse só observando, cumprindo funções desarticuladas e fragmentadas.

Pode haver outras propostas que estimulem o papel e a atuação do pedagogo no processo educativo do ensino superior tecnológico. Mas apresentei aqui a proposta de ação formativa colaborativa em que o pedagogo se faz mediador. Proposta que, ao lançar sementes de aproximação mais efetiva entre pedagogo e professores, viu seus primeiros resultados e que, para prosseguir colhendo bons frutos, necessariamente continuará exigindo investigação, reflexão crítica e colaboração entre esses profissionais. Desejo que brotem outras sementes, outros frutos que façam da educação um canteiro fecundo na construção da dignidade humana.

## REFERÊNCIAS

- ALCADIPANI, Rafael. Dinâmicas de poder nas organizações: a contribuição da governamentalidade. **Comportamento Organizacional e Gestão**, 2008, v. 14, n. 1, 97–114. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/cog/v14n1/v14n1a07>.
- AGUIAR, M. A. S.; MELO, M. M. O. Pedagogia e as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia: polêmicas e controvérsias. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, 2005.
- ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARDUINI, Juvenal. **Antropologia: ousar para reinventar a humanidade**. São Paulo: Paulus, 2002.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política — obras escolhidas I**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BORDAS, Méron Campos. Formação de professores do ensino superior: aprendizagens da experiência. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO/ENDIP, 13., 2006. Recife, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Anais e deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional Tecnológica. 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia**, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Chamada pública MEC/SETEC nº 002/2007**
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 5.224/04**.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 5.773/06**.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 6.095/07**.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer 251 de 1962**, que estabelece o currículo mínimo do curso de Pedagogia.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer 252 de 1969**, que estabelece o currículo mínimo do curso de Pedagogia.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Parecer n. 1,** de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Parecer n. 3,** de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP n. 05/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

BRITO, Ana Rosa P. O drama de ser professor, hoje no Brasil. **Revista de Educação AEC,** Brasília, n. 121, p. 23–39, 2001.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** São Paulo: editora da UNESP, 1999

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza:** la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano — artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1994.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS/CEFET–UBERABA. **Plano de desenvolvimento Institucional,** 2004 –2006.

CIAVATTA, Maria. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. **Educ. Soc.** [online]. 2006, v. 27, n. 96, p. 911–34.

CONTRERAS, José. **La autonomía del profesorado.** Madrid: Morata, 1997.

CONTRERAS, José. Modelos de professores: em busca da autonomia. In: \_\_\_\_\_. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação. In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mírian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996, p. 75–123.

CUNHA, Maria Isabel. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. **Revista Brasileira de Formação de Professores,** v. 1, n. 1, p. 110–28, maio/2009.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Educação em Questão,** Natal: v. 29, n. 15, p. 7–35, maio/ago. 2007.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula:** uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

EDITAL n. 037, de 11 de fevereiro de 2004.

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em um lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario. (Org.). **Cartografias do trabalho docente:** professor(a)–pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998, p. 137–152.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade:** qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003

FIORENTINI, D. Produção de saberes docentes a partir da reflexão, da colaboração e da pesquisa sobre a própria prática. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; CARVALHO, M. V. C. (Org.). **A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas.** Teresina: EDUFPI, 2006, p. 127–43.

- FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- FOUCAULT, Michel. Soberania e disciplina. In: \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DRYFUS, Hubert. **Michel Foucault** — Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. São Paulo: Forense Universitária, 1995
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999a.
- FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nau, 1999b.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. A pedagogia para além dos confrontos. **Pedagogobrasil**, geocities.yahoo.com.br/pedagob, p. 1–30, 2004.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 34, n. 1, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S157-97022008000100008&lng=en&nrm=iso>>. Acesso em: 27 abr. 2009.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Nova Escola**, São Paulo: Abril, ed. 71, nov. 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 1995.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, 2007.
- GADOTTI, Moacir. **Histórias das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Freevale, 2003.
- GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 1998
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: GHEDIN, E.; PIMENTA, S. **O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. In: \_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p. 157–64.
- GOMES, Luiz Roberto. **Educação e consenso em Habermas**. Campinas: Alínea, 2007.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola**. 1999.
- HABERMAS, Jürgen.. **Teoria de la acción comunicativa**. Madri: Taurus, 1987.
- HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico; estudos filosóficos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Docência universitária: conceitos internalizados** Competências construídas pelos professores da Universidade Federal do Piauí – Campus de Parnaíba. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. (Org.); CARVALHO, M. V. C. (Org.). A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas – ed. Teresina: EDUFPI, 2006.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; FERREIRA, Maria Salonilde. A trama de pesquisar e formar em colaboração. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. (Org.). **Formação de professores: texto & contexto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa** — investigação, formação e produção de conhecimento. Brasília: Líber Livro, 2008.
- IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO — CAMPUS DE UBERABA (IFTM – CAMPUS UBERABA). **Plano de desenvolvimento Institucional**, 2008a.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO — CAMPUS DE UBERABA (IFTM – CAMPUS UBERABA). Coordenação de Registro e Controle Acadêmico, 2008b.
- JAEHN, Lisete. **Educação para a emancipação em adorno**. Passo Fundo: UPF, 2005.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KUENZER, Acácia et al. **A formação dos profissionais da educação: proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais**. Curitiba: Setor de Educação, 1998. (Mimeo.).
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20–8, abr. 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe19/03-bondia.pdf>> Acesso em: 12 abr. 2007.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.
- LIBÂNEO, J. C. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 1–2, n. 16, p. 69–90, jan./dez. 1992.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** — novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998a.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005a.
- LIBÂNEO, J. C. Pontos críticos dos atuais cursos de pedagogia. **Presença Pedagógica**, v. 11, n. 65. set./out. 2005b.
- LIMA FILHO, D. L. A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETS. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 349–80, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 20 jul. 2009.
- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortês, 1999.
- MADEIRA, Margot Campos; MADEIRA, Vicente de Paulo C. Que dizemos, ao falarmos sobre formação? **Revista de Educação**, Brasília: AEC, n. 121, p. 64–72, 2001.

- MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional de educação**. 4.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- MORAN J. M. **Aprendendo a viver**. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2008, p. 9–11.
- MOURA, M. O. O educador matemático na coletividade de formação. In: TIBALLI, E. F. A; CHAVES, M. S. (Org.) **Concepções e práticas em formação de professores**: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- NININ, M. O. G. **Pesquisa colaborativa**: das práticas à ressignificação das práticas dos pesquisandos. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992.
- PEREIRA, J. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, ano XX, n. 69, p. 109–25, dez. 1999.
- PÉREZ-GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 93–114.
- PIMENTA, Selma G. Formação de professores: saberes e identidade da docência. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- PIMENTA, Selma G. et al. Pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão de professor. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada**, Campinas: Papyrus, 2000.
- PIMENTA, Selma G.; LIBÂNEO, José Carlos. “Formação dos profissionais de educação: visão crítica e perspectivas de mudança”. In PIMENTA, Selma G. (Org.) **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004
- PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PINTO, Humberto Andrade. **Pedagogia e pedagogos escolares**. 2006. Tese (Doutorado) — Universidade São Paulo
- PRADA, Luís Eduardo A.. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral, 1997.
- PRADO, Fernando Leme do. **Os novos cursos de graduação tecnológica**. Curitiba: OPET, 2006.
- ROLLA, L. C. S. **Liderança educacional**: um desafio para o supervisor escolar. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006
- SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas. Sul, 1999.
- SANTOS, Boaventura Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.
- SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N. et al. **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 137–79.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Demerval. A Supervisão Educacional em perspectiva histórica: da função à profissão da idéia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 13–38.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 78–91.

SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P.; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Qualidade total neoliberalismo e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas: Paupirus, 1997.

SILVA, Carmem Sílvia Bissolli da. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo, Cortez, 2002

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THERRIEN, Jacques. **A Pedagogia e o pedagogo na sociedade contemporânea**: os saberes da racionalidade de uma profissão. Palestra de abertura do Fórum Nacional de Pedagogia/2004. Belo Horizonte – MG, 11 a 14 de julho de 2004.

VALE, J. M. F. O diretor de escola em situação de conflito. **Caderno Cedes**. Especialistas do Ensino em Questão, São Paulo, n. 6, 1982.

VASCONCELOS, Celso S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000

ZEICHNER, Kenneth. Concepções de prática reflexiva no ensino e na formação de professores. In: ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil — ALB, 1998.

ZEICHNER, Kenneth; PEREIRA, J. E. D. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ZEICHNER, Kenneth. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

## APÊNDICE A — Roteiro de entrevista semiestruturada

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1.1 Função: \_\_\_\_\_

1.2 Curso: \_\_\_\_\_

1.3 Total de anos de docência: \_\_\_\_\_

1.4 Tempo de docência no Ensino Superior: \_\_\_\_\_

1.5 Áreas de atuação: \_\_\_\_\_

Os itens 1.3 e 1.4 especificar os segmentos: Particular, Estadual, Municipal, Federal...

#### — Roteiro de questões

##### EDUCAÇÃO E PROFESSOR

1. O que é educação para você?
2. O que é aprender, segundo sua visão? O que ou quem interfere nesse processo?

##### EDUCAÇÃO — RELAÇÃO SOCIAL

3. Para quais temas e assuntos você acha importante a contribuição do pedagogo?

##### EDUCAÇÃO, PEDAGOGO E PROFESSOR

4. Que palavras vêm à mente quando ouve as palavras: Pedagogia, pedagogo?
5. Como você percebe, vê o pedagogo dentro IF Triângulo Mineiro – Campus Uberaba?  
Seu espaço de atuação, importância?
6. O que aproxima ou distância o professor do pedagogo?

##### FORMAÇÃO CONTINUADA – RELAÇÃO POSSÍVEL ENTRE PEDAGOGO E PROFESSOR

7. Você acredita que ter um espaço de discussão, troca de ideias, experiências, estudo pode ajudá-lo em sua prática pedagógica? Por quê?
8. O que significou para você a participação em nossos momentos de estudo? Acha que valeu a pena esta experiência? Tente dizer em uma frase o porquê. Em que moldes continuaria este tipo de trabalho colaborativo? Em que o modificaria?

##### CONSIDERAÇÕES FINAIS

9. Há informações, comentários ou sugestões que você gostaria de acrescentar?

## APÊNDICE B — Termo de consentimento livre e esclarecido

Uberaba, \_\_\_\_\_ de março de 2009.

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Nome da Pesquisa:** Ser pedagogo no cotidiano do Ensino Superior na Educação Profissional Tecnológica

**Responsável pelo Projeto:** Naíma Paula Salgado Chaves

**Telefone para contato:** 034- 3313 -1522/ 9972-7325

**Endereço:** Rua Margaridas n.º 37. Bairro N. S. de Lourdes. Uberaba- MG

**Universidade de Uberaba - UNIUBE**

Esta pesquisa se caracteriza como uma proposta de análise sobre o ser pedagogo no contexto do Ensino Superior do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *campus* Uberaba, compreendendo a pesquisa colaborativa como pertinente à formação docente e a do próprio pedagogo. Assim, objetiva-se identificar o papel e a relevância do pedagogo no processo educativo no ensino superior, apontando para os aspectos privilegiados na prática cotidiana; analisar conceitos, elementos teórico-práticos de como o pedagogo é visto no ensino superior; apontar características de uma ação comprometida com o significado e implicações sociopolíticas da educação.

Neste sentido, você está convidado(a) a participar como sujeito desta pesquisa concedendo uma entrevista, contribuindo com sua experiência na compreensão da atuação do profissional da Pedagogia no âmbito do Ensino Superior do IF Triângulo Mineiro – *campus* Uberaba. Estes depoimentos serão gravados e transcritos.

Cabe esclarecer que o destino dos dados será exclusivamente para fins científicos. A confidencialidade e o sigilo de sua identidade serão preservados.

Mediante as informações acima apresentadas, você poderá decidir pela sua participação ou não, sem nenhuma consequência ou prejuízo para sua pessoa. Da sua participação neste estudo, de natureza qualitativa, poderão advir contribuições para a construção de novos conhecimentos e ações na área de atuação do pedagogo, especialmente no Ensino Superior da Educação Profissional Tecnológica.

Eu, \_\_\_\_\_  
 RG nº \_\_\_\_\_, abaixo assinado, declaro ter recebido informações sobre a natureza e os objetivos da pesquisa, bem como sobre os procedimentos a serem nela adotados. Estou ciente e concordo em participar do estudo, depondo sobre as temáticas que me forem apresentadas.

Concordo com as condições postas, autorizo a publicação de informações por mim fornecidas, com a segurança de que será mantido o seu caráter confidencial e que não serei identificado.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do Pesquisador Responsável

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do sujeito da pesquisa

## APÊNDICE C — Resultados: Projetos interdisciplinares 2º semestre 2009

### Projetos interdisciplinares

Apresento os resultados dos projetos interdisciplinares realizados no segundo semestre de 2009 pelos professores e alunos do Curso de Tecnologia em Alimentos: “Fabricação de Detergente Neutro e sua aplicação na Indústria de Laticínios” - 2º período e “Fabricação de bebida à base de soja torrada similar a café” – 4º período.

Estes projetos foram realizados durante todo o 2º semestre de 2009 e apresentado aos professores, alunos e comunidade escolar em forma de seminário no final do ano. Descrevo abaixo os resultados alcançados, relatando alguns depoimentos que alunos, professores e convidados expuseram após apresentação dos projetos pelos alunos.

#### **Fabricação de Detergente Neutro e sua aplicação na Indústria de Laticínios” - 2º período**

##### **Alunos:**

- “Este projeto permitiu uma visão integrada dos conteúdos a serem estudados, facilitou a aprendizagem, pois às vezes não gostamos de determinada matéria e esta forma de estudar torna mais interessante e mais atrativo o curso.”
- “A participação e o entrosamento dos professores e alunos foram os grandes destaques dessa experiência positiva.”
- “O projeto possibilitou compreender as necessidades de mudanças em alguns aspectos da higienização – análise da água usada (poço artesiano).”

##### **Convidados:**

- “Trinta anos ouvindo falar de interdisciplinaridade e agora vejo acontecer e, então hoje, acredito.”
- “Vejo que este projeto proporcionou a formação integral do sujeito, construindo profissionais de ação, de transformação.”
- “O que constatarem durante as atividades deve ser transformado em documento e enviado à direção para que possa compor o plano de ação da Instituição, isto é, serão conhecimentos transformados em ações.”

##### **Professores:**

- “Este projeto se constitui em indicações para artigos e pesquisa, sendo um estudo que merece destaque entre as produções acadêmicas.”
- “O interessante é que este projeto chama por outro. Convido-os para um projeto maior, cujo tema seja a água.”
- “Como notícia de primeira mão, comunico que o detergente a ser usado no Laticínio de nossa Instituição será de nossa fabricação, a cooperativa da escola irá providenciar os produtos.”
- “Diante de tantas aprendizagens, só tenho a parabenizar e agradecer o esforço e a participação de todos.”

##### **Coordenadora:**

- “Em primeiro lugar, meu muito obrigada. Os destaques deste trabalho foram a valorização, o apoio e dedicação de todos os envolvidos. Cada um contribuiu com o que tem de melhor, por isso fizemos o melhor.”

### **“Fabricação de bebida à base de soja torrada similar a café” – 4º período**

#### **Alunos:**

- “Projeto instigante, que nos impulsionou à pesquisa e à compreensão das disciplinas como um todo.”
- “Descobrimos que juntos fazemos mais.”
- “Os professores participaram conosco dessa aprendizagem, pois juntos estudamos e pesquisamos.”

#### **Professores:**

- “Foi fantástico participar deste projeto.”
- “Percebe-se no grupo as sementes da pesquisa. Demonstraram desejo pelo conhecimento.”
- “Vocês mostraram crescimento pessoal e profissional. Abraçaram a proposta e fizeram acontecer. Parabéns e prossigam as investigações.”
- “Parabenizo pela iniciativa da escolha do tema e pelo maravilhoso projeto que realizaram.”

#### **Convidado:**

- “A palavra que me ocorre é deslumbramento: café de soja e projeto interdisciplinar na realidade. Parabéns a toda a equipe.”

#### **Coordenadora:**

- “Como é bom compartilhar realizações obtidas com os melhores esforços de cada um. Parabéns a cada um e a todos nós.”

Os depoimentos falam por si o quanto a realização dos projetos interdisciplinares possibilitaram a construção de aprendizagens significativas, interações entre professores e alunos e o desejo contínuo de aprender.