



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ROSENIR DA CONCEIÇÃO ROCHA

**EDUCAÇÃO EM CRISE OU EM TRANSFORMAÇÃO? A ATUAÇÃO DO
PEDAGOGO NA REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO APÓS O DECRETO N°
723/2020**

Rondonópolis – MT

2026

ROSENIR DA CONCEIÇÃO ROCHA

**EDUCAÇÃO EM CRISE OU EM TRANSFORMAÇÃO? A ATUAÇÃO DO
PEDAGOGO NA REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO APÓS O DECRETO N°
723/2020**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Rondonópolis, área de concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diferenças

Orientador: Prof. Dr. Nivaldo Alexandre de Freitas

Rondonópolis – MT

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

R672e Rocha, Rosenir da Conceição.
EDUCAÇÃO EM CRISE OU EM TRANSFORMAÇÃO? A
ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA REDE ESTADUAL DE MATO
GROSSO APÓS O DECRETO Nº 723/2020 [recurso eletrônico] /
Rosenir da Conceição Rocha. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 108 f.,
pdf). – 2026.

Orientador(a): Nivaldo Alexandre de Freitas.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis,
Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Rondonópolis, 2026.
Inclui bibliografia.

1. Professor pedagogo. 2. Rede estadual de ensino. 3. Políticas
públicas. 4. Educação inclusiva. 5. Teoria crítica da sociedade. I.
Freitas, Nivaldo Alexandre de, *orientador*. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: “EDUCAÇÃO EM CRISE OU EM TRANSFORMAÇÃO? A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO APÓS O DECRETO Nº 723/2020”

AUTORA: MESTRANDA ROSENIR DA CONCEIÇÃO ROCHA

Dissertação defendida e aprovada em **23** de **FEVEREIRO** de **2026**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. NIVALDO ALEXANDRE DE FREITAS (Presidente da Banca/**ORIENTADORA**)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

2. REGINA APARECIDA DA SILVA (Examinadora Interna)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

3. ROSANE DUARTE ROSA SELUCHINESK (Examinadora Externa)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

4. MERILIN BALDAN (Suplente)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

RONDONÓPOLIS, 23/02/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Nivaldo Alexandre de Freitas, Docente - UFR**, em 23/02/2026, às 18:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosane Duarte Rosa Seluchinesk, Usuário Externo**, em 23/02/2026, às 19:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Regina Aparecida da Silva, Docente - UFR**, em 24/02/2026, às 16:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0645510** e o código CRC **C6FC727F**.

AGRADECIMENTOS

Durante o desenvolvimento deste trabalho, tive a oportunidade de refletir sobre minhas experiências profissionais e acadêmicas, sendo enriquecida por todas as interações e aprendizados que surgiram ao longo do processo. Agradeço imensamente a todos que contribuíram para concretização desta pesquisa.

Primeiramente a Deus por Sua orientação, força e sabedoria ao longo dessa jornada. Sou grata pela paz e coragem que Ele me concedeu, e por Sua presença constante, que me ajudou a superar desafios e alcançar meus objetivos.

Agradeço ao meu esposo, Wesley, pelo apoio, amor e dedicação durante essa jornada. Foi ele quem cuidou com tanto carinho de nosso filho ainda bebê, Gael, permitindo-me focar nos meus estudos e no trabalho. Sua parceria e dedicação foram fundamentais para que eu pudesse seguir em frente e superar os desafios.

Agradeço aos meus quatro filhos, Thiago, Ana Beatriz, John e Gael, pelo amor, paciência e apoio que me deram durante todo esse processo. Cada um de vocês é uma fonte constante de inspiração e motivação, e sou imensamente grata por ter a oportunidade de ser mãe. O carinho de cada um tornou esta caminhada mais leve e cheia de sentido.

Agradeço também à minha família, por todo o carinho e apoio, mesmo à distância. À minha mãe, Angela Maria, pelo exemplo de dedicação pela família e força, que sempre me inspirou a superar dificuldades e seguir em frente. Aos meus irmãos Oscar, Osmar e Gilmar e minhas irmãs Gilda, Josilene e Genilsa, pelo compartilhamento das lutas, incentivo e afeto.

Agradeço ao meu pai Gerson, que, apesar de ser analfabeto, sempre dizia que a maior herança que poderia nos deixar seria o estudo. Sua sabedoria e dedicação, mesmo sem palavras escritas, continuam a inspirar minha vida e minha busca pelo conhecimento.

Quero expressar meu profundo agradecimento ao meu orientador, Professor Doutor Nivaldo Alexandre de Freitas, pela confiança e pelo apoio constante ao longo de todo este processo. Sua orientação, aliada ao seu vasto conhecimento, sensibilidade e respeito, foi essencial para a realização desta dissertação. Sou grata pela autonomia e independência que me permitiu, o que contribuiu para o aprimoramento da minha escrita pessoal. Seu suporte e humanidade foram fundamentais para meu crescimento, e sou imensamente grata por tudo o que aprendi com sua orientação.

Agradeço a todas as professoras e todos os professores doutores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da

Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), cujo empenho permitiu o acesso ao conhecimento, o que tornou a realização deste trabalho viável.

Aos colegas da minha turma de mestrado da UFR, pelo companheirismo e pelo compartilhamento desta jornada. Agradeço a cada um de vocês pelo apoio, pela troca de ideias e pelo aprendizado mútuo. Aos amigos da rede estadual de ensino de Rondonópolis, sou grata por terem sido essenciais no meu processo de identificação com a educação, além de contribuírem imensamente para o meu crescimento por meio do compartilhamento de conhecimentos, lutas, ideais e aprendizados.

Agradeço, de forma especial, à minha amiga Josilene de Moraes Nascimento, pela amizade, disponibilidade e apoio em todos os momentos desta caminhada. Sua presença foi essencial para que eu pudesse seguir com coragem e confiança durante este percurso.

Às professoras doutoras Regina Aparecida da Silva e Rosane Duarte Rosa Seluchinsk, pela disponibilidade, pela leitura atenta e pelas valorosas contribuições durante o exame de qualificação. Considero que, desde então, esta dissertação apresentou transformações que aconteceram em função dos apontamentos feitos. Igualmente, pelas colaborações que advirão desta nova leitura, decorrente da defesa da dissertação, pela gentileza e receptividade desde o primeiro contato, pelo pronto aceite para a composição da banca de defesa e para a leitura deste trabalho.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis pela oportunidade de retornar ao ambiente acadêmico e realizar a pesquisa apresentada.

SUMÁRIO

RESUMO	8
ABSTRACT	9
LISTA DE ABREVIATURAS	10
MEMORIAL	11
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1. A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL: DESAFIOS E DEFINIÇÕES	21
1.1 UMA ANÁLISE DAS MUDANÇAS LEGISLATIVAS E DA BUSCA PELA IDENTIDADE PROFISSIONAL NO CURSO DE PEDAGOGIA	21
1.2 TRAJETÓRIAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO E RONDONÓPOLIS: UMA ANÁLISE HISTÓRICA.....	29
1.3 PRECONCEITOS SOBRE O MAGISTÉRIO E SEUS REFLEXOS NA RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	32
1.4 TRANSIÇÃO HISTÓRICA AO PRESENTE: O PROFESSOR PEDAGOGO EM MATO GROSSO E OS EFEITOS A PARTIR DO DECRETO 723/2020.....	35
CAPÍTULO 2. ATUAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM RONDONÓPOLIS E A TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE	37
2.1 A LEI DE DIRETRIZES E BASES E A RACIONALIDADE CAPITALISTA NA CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	37
2.2 A CRIAÇÃO DO “PROFESSOR PEDAGOGO” EM MATO GROSSO: MANIFESTAÇÃO DA RACIONALIDADE CAPITALISTA NA GESTÃO EDUCACIONAL	40
2.3 A ESPECIALIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A RACIONALIDADE INSTRUMENTAL: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA	46
CAPÍTULO 3. MÉTODO DA PESQUISA: TEORIA CRÍTICA E ANÁLISE DA REALIDADE EDUCACIONAL ...53	
3.1 A PESQUISA QUALITATIVA E A ESCUTA DAS SUBJETIVIDADES	53
3.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	54
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA: PROFESSORES PEDAGOGOS DA REDE ESTADUAL DE RONDONÓPOLIS	56
3.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO	58
3.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS E TÉCNICA DE COLETA: ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	59
3.6 ARTICULAÇÃO METODOLÓGICA: ANÁLISE DE CONTEÚDO	60
3.7 A CRÍTICA IMANENTE COMO PRINCÍPIO METODOLÓGICO	61
3.8 TABELA-SÍNTESE DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS	62
CAPÍTULO 4. ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE OS DADOS COLETADOS ACERCA DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM RONDONÓPOLIS A PARTIR DO DECRETO 723/2020	68
4.1 DESINFORMAÇÃO INSTITUCIONAL E ALIENAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	68
4.2 DESPOTENCIALIZAÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA: AS NOVAS ATRIBUIÇÕES DOS PEDAGOGOS SOB A LÓGICA DA DOMINAÇÃO.....	71
4.3 A FUNÇÃO PAPE: PRECARIZAÇÃO, FRAGMENTAÇÃO E IMPACTOS NA IDENTIDADE PEDAGÓGICA	74
4.4 PSEUDIFORMAÇÃO E CEDÊNCIA DE PEDAGOGOS: IMPACTOS NA IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	76
4.5 DANIFICAÇÃO E RECONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA DOCENTE: IMPACTOS SUBJETIVOS DO DECRETO 723/2020	78
4.6 PSEUDIFORMAÇÃO E PSEUDOINCLUSÃO: A EXPERIÊNCIA DOS PEDAGOGOS NO ATENDIMENTO A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS E/OU TRANSTORNOS	80
4.7 INDÚSTRIA CULTURAL E FORMAÇÃO DANIFICADA: A PSEUDIFORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA	83
4.8 ADMINISTRAÇÃO DANIFICADA: A GESTÃO ESCOLAR COMO EXPRESSÃO DA RACIONALIDADE INSTRUMENTAL.....	85
4.9 DANIFICAÇÃO DA ESPERANÇA: EXPECTATIVAS FUTURAS DOS PEDAGOGOS SOB A LÓGICA DA ADMINISTRAÇÃO TOTAL.....	87
4.10 PSEUDOINCLUSÃO E ADMINISTRAÇÃO DANIFICADA: CRÍTICA DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NA REDE ESTADUAL	90
4.11 ENTRE O RECONHECIMENTO E A INVISIBILIDADE: CONTRIBUIÇÕES FINAIS DOS PEDAGOGOS À PESQUISA.....	93
4.12 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS SENTIDOS DA DESCONFIGURAÇÃO DA FUNÇÃO PEDAGÓGICA	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE A VIVÊNCIA E A ANÁLISE CRÍTICA DA FUNÇÃO PEDAGÓGICA	99
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICE A - ROTEIROS DE ENTREVISTAS PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	106

RESUMO

O Decreto Nº 723/2020 reestruturou a gestão do Ensino Fundamental no Estado de Mato Grosso, transferindo os anos iniciais (1º a 5º ano) para as redes municipais e mantendo a responsabilidade do Estado apenas pelos anos finais (6º a 9º ano) e pelo Ensino Médio. Essa mudança resultou em uma redefinição das funções dos pedagogos na rede estadual, ampliando suas responsabilidades. O objetivo deste estudo, no âmbito do Curso de Mestrado em Educação (PPGEdu UFR), é analisar os efeitos a partir do Decreto nº 723/2020 na função do professor pedagogo na rede estadual de Mato Grosso, articulando os efeitos dessa reconfiguração às perspectivas de emancipação presentes na teoria crítica de Theodor Adorno. Foram considerados documentos, leis e normativas que auxiliam na compreensão desse processo, com o intuito de esclarecer como as políticas públicas atuais são aplicadas e executadas no país. A pesquisa utiliza como referência teórica autores da teoria crítica da sociedade, como Theodor Adorno, Crochik e outros, que discutem questões relacionadas à educação para a autonomia, convivência e inclusão real. Para problematizar a situação é preciso destacar os questionamentos que surgem das mudanças trazidas a partir do Decreto Nº 723/2020 e como essas modificações podem influenciar a atuação dos pedagogos na rede estadual de ensino. Em que medida a reconfiguração das atribuições do professor pedagogo, após o Decreto 723/2020, compromete ou potencializa a função emancipatória da educação pública em Rondonópolis/MT? De acordo com os resultados finais desta pesquisa, baseados em entrevistas com pedagogos, evidenciam-se as consequências da redefinição de funções, a precarização das condições de trabalho e os desafios enfrentados na implementação das políticas de inclusão educacional. Os resultados apontam para a necessidade de maior valorização profissional, formação específica e reestruturação das práticas pedagógicas, destacando a importância de políticas públicas mais coerentes com a realidade escolar.

Palavras-chave: Professor Pedagogo; Rede Estadual de Ensino; Políticas Públicas; Educação inclusiva; Teoria crítica da sociedade.

ABSTRACT

Decree No. 723/2020 restructured the management of Elementary Education in the State of Mato Grosso, transferring the early years (1st to 5th grade) to municipal school systems, while maintaining state responsibility only for the final years (6th to 9th grade) and for High School. This reform redefined the role of pedagogues in the state network, expanding their responsibilities. The aim of this study, developed within the Master's Program in Education (PPGEdu/UFR), is to analyze the effects of Decree No. 723/2020 on the functions of pedagogue teachers in the state education system of Mato Grosso, articulating the implications of this reconfiguration with the emancipatory perspectives present in Theodor Adorno's critical theory. The research considered documents, laws, and regulations that contribute to the understanding of this process, in order to clarify how current public policies are applied and implemented in the country. As a theoretical framework, the study draws on authors of critical theory, such as Theodor Adorno, Crochík, and others, who discuss education related to autonomy, coexistence, and genuine inclusion. To problematize the issue, it is essential to highlight the questions raised by the changes introduced by Decree No. 723/2020 and how these modifications may influence the work of pedagogues in the state education system. To what extent does the reconfiguration of the pedagogue teacher's duties after Decree No. 723/2020 undermine or enhance the emancipatory function of public education in Rondonópolis? According to the findings of this qualitative research, based on interviews with pedagogues, the redefinition of functions has led to precarious working conditions and challenges in implementing inclusive education policies. The results point to the need for greater professional recognition, specific training, and the restructuring of pedagogical practices, emphasizing the importance of public policies that are more consistent with school realities.

Keywords: Pedagogue Teacher; State School System; Public Policies; Inclusive Education; Critical Theory of Society.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
APA – Professor do Acompanhamento Personalizado da Aprendizagem
BCN – Base Comum Nacional
CAAÉ – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEE-MT – Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores
DRE – Diretoria Regional de Educação
EAD – Educação à Distância
FNPE – Fórum Nacional Popular de Educação
ForumDir – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades,
GR – Gratificação Anual por Eficiência e Resultado
ICMS – Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PAPE – Professor de Apoio Pedagógico Especializado
PNE – Plano Nacional de Educação
PP – Professor(a) Pedagogo(a)
PPP – Plano Político Pedagógico
PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação
SEDUC/MT – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SNE – Sistema Nacional de Educação
SINTEP-MT – Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso
STF – Supremo Tribunal Federal
TCLE – Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento
TJMT – Tribunal de Justiça do Estado de Mato Grosso
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UFR – Universidade Federal de Rondonópolis

MEMORIAL

Sou a terceira filha do segundo casamento de meu pai e somos 15 irmãos no total. Nasci em 18 de outubro de 1982, filha de pais agricultores, dos quais herdei o amor pelo trabalho e pela simplicidade. Sou casada com Wesley e mãe de Thiago, Ana Beatriz, John e Gael, a quem amo incondicionalmente.

Minha trajetória escolar começou na Escola Estadual Alexandre de Gusmão, situada no município onde nasci, Nova Brasilândia D'Oeste, estado de Rondônia. Nessa escola, cursei todo o ensino fundamental. Infelizmente, não tive a oportunidade de frequentar a pré-escola.

Em 1994, devido a uma mudança para um bairro mais distante, minha mãe me matriculou na Escola Estadual Rocha Pombo, onde estudei por dois anos. Em seguida, fui transferida para a Escola Estadual Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, onde finalizei o curso de magistério.

Durante o estágio supervisionado do magistério, aprendi muito e vivenciei na prática o que é ser professor. A professora solicitava que eu passasse as atividades na lousa de giz, argumentando que eu tinha habilidade, “dom” e uma letra bonita e pedagógica. No terceiro ano do magistério, quando chegou o momento da regência, a professora de educação física dos primários estava em licença maternidade. O diretor então me convidou, juntamente com minhas amigas Erni e Evelyn, para substituí-la. Foi uma experiência incrível, que até se estendeu, indo além do prazo combinado. Juntas, estudávamos e pesquisávamos novas brincadeiras, e o diretor nos dava todo apoio.

Em 2000, finalmente, com o auxílio da professora Fátima, tivemos nossa tão sonhada formatura do magistério. Foi um momento marcante, a primeira de muitas vitórias. Fomos a última turma de magistério no ensino regular.

Iniciei minha carreira enquanto professora em 2003, em Colniza-MT, na Escola Estadual Bernardino Gomes da Luz. Foi uma experiência inesquecível em minha vida. No mesmo ano, prestei o concurso público municipal, o que me possibilitou aplicar na prática tudo o que aprendi no magistério por quase 15 anos. Sempre fui dedicada e esforçada para proporcionar aos estudantes a melhor vivência possível no ambiente escolar, com foco no respeito e na responsabilidade.

Durante esse período, enquanto lecionava em Colniza, concluí a graduação em Educação Infantil, que posteriormente foi validada para os anos iniciais, pela UFMT, na modalidade EAD. Tive a oportunidade de participar de aulas práticas e vivenciar experiências valiosas e enriquecedoras. Também finalizei minha pós-graduação em Educação

Interdisciplinar, com ênfase em Educação Infantil e Alfabetização, o que fortaleceu ainda mais minha prática pedagógica e ampliou meus horizontes.

Uma das experiências mais marcantes da minha carreira ocorreu durante três anos consecutivos, quando fui Orientadora de Estudos no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Esse programa foi promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/ICHS/CUR da Universidade Federal de Mato Grosso, por meio de um convênio entre o Ministério da Educação e a UFMT. Apesar das dificuldades geográficas, continuei firme durante três anos, adquirindo conhecimentos valiosos que enriqueceram minha prática pedagógica. A maior recompensa foi poder ajudar diversos professores a aprimorar suas práticas de ensino. Durante esse período, organizamos debates e oficinas sobre diversos temas relevantes para a educação, além de seminários enriquecedores promovidos por nós para todos os professores da rede estadual e municipal de Colniza-MT.

Em 2018 tomei posse no concurso público promovido pela SEDUC-MT sendo atribuída na Escola Estadual 07 de Setembro no município de Juína/MT. Uma escola muito conceituada, na qual aprendi muito com a equipe gestora e todo corpo docente.

Em 2020 minha atribuição foi na Escola Estadual Lucas Pacheco em Rondonópolis/MT. Devido à pandemia do Covid-19 esse foi um ano atípico com aulas não presenciais. Foi uma experiência que marcou a vida de todos. Tivemos que nos reinventar mais uma vez para proporcionar aos estudantes experiências únicas e prazerosas.

Atualmente me encontro na Escola Estadual Professora Eunice Souza dos Santos, passando por um momento delicado em minha carreira devido o Estado ter transferido o atendimento dos anos iniciais (1º ao 5º ano) aos municípios. Nosso público ficou diferente e nossas práticas diferenciadas repentinamente, a qual trouxe algumas insatisfações, tristezas e preocupações mais aguçadas, pois de alguma forma perdemos nossa essência de outrora. Em 2023 aguardávamos uma nova proposta que seria sala de recurso ou auxiliar, acompanhar pedagogicamente estudantes dos anos finais (6º ao 9º ano) com deficiências e/ou autismo nas atividades junto ao professor regente em sala de aula regular. Prática essa, que para muitos de nós, é totalmente desconhecida. Eu particularmente não tenho formação exclusiva para trabalhar com sala de recursos e com estudantes com deficiências e/ou autismo.

Tivemos momentos de discussões durante a realização de um curso presencial oferecido pela Secretaria de Educação (SEDUC) no início do ano 2024, intitulado: Qualificação da Prática do Professor de Apoio Pedagógico Especializado, mas nada que fosse especificamente direcionado ao que determinava o decreto. Na verdade, foi mais um espaço em que os pedagogos puderam expressar suas frustrações, incertezas e desabafar sobre a

angústia de ver seus estudantes redimensionados para as escolas municipais e terem que atender estudantes com deficiências e/ou transtornos numa sala de aula regular junto aos professores regentes e aos demais estudantes da turma.

Em 2025, foi retirado a função de “professor pedagogo” (auxiliar da coordenação) e dado aos pedagogos outras opções de atribuição: Professor de Apoio Pedagógico Especializado – PAPE; Acompanhamento Personalizado da Aprendizagem-APA, Professor para atuar na sala de recursos multifuncionais atendendo os estudantes com deficiência e/ou transtornos; cedência para alguma escola municipal para atuar em sala de aula regular entre 1º a 5º ano do ensino fundamental I.

A pergunta que muitos pedagogos fizeram em 2023, inclusive eu: será que todo pedagogo tem perfil para atender estudantes com deficiência e/ou transtorno? Acredito que esses novos desafios, embora estabelecidos por um decreto, nos levarão a buscar novas possibilidades, explorando caminhos e paradigmas inovadores para que essas mudanças sejam efetivadas. No entanto, é importante destacar que, como pedagogos, não fomos plenamente ouvidos, e a gestão não levou em conta os reflexos emocionais e psicológicos que a mudança, com o redimensionamento dos estudantes para as escolas municipais, causou em nós. Mesmo assim, creio que, com a adoção de novas posturas, conseguiremos alcançar uma maior inclusão escolar, promovendo uma educação pública de melhor qualidade em nosso estado e, consequentemente, em nossa região e país.

INTRODUÇÃO

A exigência da emancipação parece ser evidente numa democracia (Adorno, 2011, p.169).

A citação de Adorno permite refletir que a educação, para favorecer a democracia, deve promover a autonomia e o pensamento crítico. Cabe pensar se as políticas educacionais estão propiciando um modelo de educação capaz de atingir tal finalidade.

Especificamente no Estado de Mato Grosso, de acordo com a RESOLUÇÃO NORMATIVA N.º 009/2023/CEE-MT, o Ensino Fundamental é oferecido em unidade escolar pública ou privada, em jornada parcial, ampliada ou integral, organizado em duas fases, denominado Ensino Fundamental I (1º a 5º anos) e Ensino Fundamental II (6º a 9º anos). Durante o Ensino Fundamental I, cada turma normalmente é acompanhada por um único professor. Já no Ensino Fundamental II, o número de professores corresponde ao número de disciplinas.

O Decreto N.º 723, de 24 de novembro de 2020, emitido pelo Governador do Estado de Mato Grosso, delinea um plano estratégico para a reestruturação gradual do atendimento aos anos iniciais do Ensino Fundamental I pela Rede Pública Estadual. A partir de 2021, o foco seria no atendimento a partir do 2º ano, seguido pelo 3º, 4º e 5º anos em anos subsequentes. Esta transição visa não apenas aperfeiçoar recursos educacionais, mas também fortalecer parcerias com os municípios para expandir a oferta de vagas nos anos finais do Ensino Fundamental. Exceções são previstas para municípios que enfrentem desafios específicos na implementação imediata dessas mudanças, permitindo uma adaptação mais gradual até 2023 ou, em casos especiais, até 2027 para escolas que ofereçam modalidades educacionais específicas.

A partir de 2021, o estado deixou de atender o 1º ano do Ensino Fundamental 1, levando os pedagogos efetivos da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC) a serem realocados em outras turmas dentro da rede estadual. Em 2023, foi anunciado oficialmente que todas as turmas seriam transferidas para o âmbito municipal, oferecendo aos professores pedagogos efetivos da rede estadual a opção de cedência. A gestão da vida funcional, incluindo os pagamentos mensais, continuou sendo responsabilidade da

SEDUC/MT.

O Decreto nº 256/2023 estabeleceu que: “Os servidores cedidos, cooperados e ou designados para outros órgãos em período superior a 50% dos dias úteis do ano em exercício, não farão jus ao recebimento da GR [Gratificação Anual por Eficiência e Resultado]”, levando muitos pedagogos a solicitarem retorno às unidades estaduais.

Para os pedagogos que permaneceram na rede estadual, foi criado o cargo de “Professor Pedagogo”, com responsabilidades que vão desde substituir professores de disciplinas específicas até auxiliar na gestão do pátio e na distribuição de materiais. Assim, profissionais com formação acadêmica extensa, incluindo mestres e doutores, foram direcionados para funções distantes de suas áreas de especialização original.

A SEDUC-MT justifica o redimensionamento como uma obrigação legal prevista pela Constituição Federal e pela LDB, afirmando que o processo está sendo realizado em colaboração com os municípios como parte do Programa Educação 10 Anos. O secretário de Estado de Educação, Alan Porto, garantiu que as mudanças não causariam prejuízos aos estudantes e que o Estado disponibilizaria os prédios das unidades escolares reorganizadas para apoiar os municípios.

Para viabilizar estas mudanças, “o Estado, em regime de colaboração com os municípios, irá disponibilizar os prédios das unidades, que estão no planejamento desta reorganização de oferta, para auxiliar os municípios que atenderão as anos iniciais do Ensino Fundamental” (Porto, 2022).

Alan Porto enfatiza que o redimensionamento é uma necessidade de adequação entre os dois níveis de governo para cumprir a legislação vigente. O secretário destaca que a SEDUC fornecerá suporte aos municípios: “Este regime não será somente na cessão de prédios, mas, inclusive, na formação dos professores. Será um amplo trabalho entre as duas partes, que objetiva dar mais qualidade à Educação Pública” (Porto, 2022).

Porto (2022) diferencia redimensionamento de reordenamento e municipalização, esclarecendo que o redimensionamento visa melhorar a organização das unidades educacionais para alcançar melhores indicadores de aprendizagem. Ele ressalta:

Também não se trata de fechamento de escolas. Pelo contrário, o Estado e a Seduc-MT veem a Educação como um todo, onde a ampliação do número de vagas ou as mudanças necessárias, para melhorar a sua qualidade, precisam ser tratadas, discutidas e implementadas de forma colaborativa e com o devido conhecimento da sociedade mato-grossense (Porto, 2022).

Em contrapartida, o Sintep-MT critica o projeto, alegando que transfere

responsabilidades desproporcionalmente. O representante do Sintep-MT, professor Henrique Lopes, aponta a desigualdade na alocação de recursos:

O que é inversamente proporcional à participação dos municípios no bolo tributário, explica, Lopes. “O bolo tributário que é destinado para conduzir as políticas públicas não é na mesma proporção entre o estado e os municípios. Por exemplo, o próprio ICMS, que é o maior volume de recursos, dos quais 75% pertencem ao estado, os municípios (142) ficam com apenas 25% [...]. Portanto, quem tem a menor receita deve assumir a menor despesa e não é o que tem ocorrido (Zanan, 2023).

Na matéria do site Todos Pela Educação, intitulada “Qual é o papel da União, dos Estados e dos Municípios na Educação?” (2018), destaca-se que a Constituição Federal define que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I são responsabilidades dos municípios, enquanto o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio ficam a cargo dos estados. Entretanto, na mesma matéria, Carlos Roberto Jamil Cury, professor emérito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e ex-presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), afirma:

[...] há várias zonas cinzentas no atual sistema”. Uma das principais indefinições, aponta o professor, é a atuação da União, descrita como “supletiva” na Constituição, ou seja, “que completa, que serve de complemento”, segundo uma das acepções no Dicionário Aulete “A União tem de ter um papel de protagonista na Educação brasileira. (Cury, 2018, apud QUAL É O PAPEL..., 2018).

Este autor ainda critica a abordagem atual do papel da União como supletivo na educação, defendendo que o governo federal deveria ter protagonismo nas políticas educacionais. Ele aponta a necessidade de maior clareza sobre este papel para enfrentar as “zonas cinzentas” e promover um sistema educacional mais coeso.

De acordo com os artigos 23 e 211 do texto constitucional, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios têm de se organizar em regime de colaboração para a oferta da Educação. Essa ordem, entretanto, não está plenamente estabelecida, diz Cury. Falta estabelecer os mecanismos de colaboração entre as diferentes esferas de poder. As definições das regras ficariam para uma lei complementar posterior, com a criação do Sistema Nacional de Educação (SNE), mas que até hoje não foi aprovada.

Em julho de 2024, Alan Porto, Secretário de Educação de Mato Grosso, publicou um artigo defendendo o redimensionamento:

[...] Outro elemento-chave do sucesso foi o redimensionamento do Ensino Fundamental I. Delegar as turmas de 1º ao 5º ano aos municípios, mantendo com o Estado as de 6º ao 9º ano, mostrou-se uma estratégia ímpar para concentrar esforços e recursos de maneira mais efetiva. [...] Não há dúvida de a experiência de Mato Grosso sublinha uma verdade fundamental: unir forças em prol da educação eleva a qualidade do ensino e transforma vidas. [...] É um caminho sem volta! (Porto, 2024)

Contudo, segundo Riechelmann (2024), em agosto de 2024, o TJMT declarou inconstitucional o decreto nº 723/2020:

O Tribunal de Justiça de Mato Grosso (TJMT) declarou a inconstitucionalidade do decreto nº 723/2020, que determinou a municipalização das turmas do Ensino Fundamental do estado para os municípios. Após quatro anos de implementação, a decisão anunciada hoje (26/08) pela Justiça, confirma as defesas do Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso, desde a implementação de mais essa medida arbitrária do governo Mauro Mendes.

A declaração de inconstitucionalidade do decreto nº 723/2020 pelo Tribunal de Justiça de Mato Grosso, em agosto de 2024, representa um ponto de inflexão no debate sobre a municipalização do Ensino Fundamental no estado. A decisão evidencia que a medida, implementada de forma unilateral pelo governo estadual, carecia de respaldo jurídico e ignorava questionamentos apresentados desde o início por entidades como o sindicato da categoria. Esse reconhecimento judicial reforça não apenas a fragilidade legal da política, mas também a importância de processos decisórios que considerem o diálogo com os profissionais da educação e as consequências decorrentes para a organização do trabalho pedagógico.

Riechelmann (2024) destaca os impactos negativos:

Nesses quatro anos de vigência do decreto 723/2020 houve um processo de despejo dos estudantes do estado para os municípios, comprometendo o direito à aprendizagem, a organização das escolas, a ampliação de vagas na educação infantil, e reduzindo os recursos das prefeituras [...]. O decreto também acabou por eliminar postos de trabalho nas duas redes, e comprometeu a carreira na educação com a ameaça de exoneração das professoras habilitadas em Pedagogia.

Considerando estes elementos apresentados, esta pesquisa tem como objetivo geral: Analisar os efeitos a partir do Decreto nº 723/2020, que estabelece o redimensionamento dos estudantes dos anos iniciais (1º ao 5º ano) da rede estadual para a rede municipal de ensino, problematizando as mudanças na função do professor pedagogo na rede estadual de Rondonópolis, e articulando os impactos dessa reconfiguração às reflexões acerca das perspectivas de emancipação presentes na teoria crítica da sociedade de Theodor Adorno.

Os objetivos específicos consistem em: I- Compreender como os pedagogos percebem e vivenciam a reconfiguração de suas funções após o Decreto 723/2020, especialmente no que se refere à identidade profissional e à autonomia pedagógica; II- Examinar os sentidos atribuídos pelos pedagogos às novas funções ligadas à educação inclusiva (PAPE, APA), destacando fragilidades formativas, improvisações e os efeitos sobre a práxis pedagógica; III- Identificar as condições de trabalho e os efeitos do redimensionamento sobre o reconhecimento, a valorização e a precarização do trabalho pedagógico; IV- Relacionar as políticas educacionais (Decreto 723/2020, LDB e normas estaduais) às experiências narradas pelos pedagogos, problematizando os limites e as contradições entre o discurso oficial e a realidade vivida.

Para compreender as mudanças que atravessam o trabalho dos pedagogos após o Decreto nº 723/2020, esta pesquisa toma como referência a reflexão crítica desenvolvida por Theodor Adorno, especialmente nos textos *Educação e Emancipação* (2011) e *Teoria da Semiformação* (2010). Nessas obras, Adorno discute um modelo de educação que não se limita à transmissão de conteúdos ou ao simples cumprimento de normas institucionais. Sua preocupação central é pensar uma educação que favoreça a autonomia, a capacidade de reflexão e a formação de sujeitos críticos, capazes de resistir à adaptação passiva às exigências do sistema social.

No ensaio *Educação e Emancipação*, Adorno (2011) afirma que a finalidade maior da educação deve ser a emancipação, entendida como o desenvolvimento da habilidade de pensar por si mesmo. Para ele, a escola precisa ir além da racionalidade técnica — orientada por tarefas, eficiência e burocracias — e criar condições para que os indivíduos questionem, interpretem e compreendam a realidade em que vivem. A formação crítica, portanto, exige tempo, diálogo e práticas pedagógicas que valorizem a experiência e a reflexão.

Já em *Teoria da Semiformação*, Adorno (2010) denuncia um processo educacional que, em vez de promover cultura e consciência, tende a produzir uma formação incompleta, superficial e voltada para a adaptação ao sistema. A pseudoformação (optamos por adotar aqui o termo pseudoformação em vez de semiformação, apesar da tradução aqui usada optar por semiformação ao traduzir o termo *Halbildung*) se expressa quando a escola prioriza padrões, metas, procedimentos e resultados mensuráveis, mas deixa de cultivar a compreensão profunda, a sensibilidade e o pensamento crítico. Nesse sentido, a pseudoformação é um risco real quando políticas educacionais reestruturam funções, sobrecarregam profissionais e reduzem a prática pedagógica a tarefas técnicas.

Ao articular esses conceitos ao contexto de Mato Grosso, torna-se possível

compreender como a reconfiguração das atribuições dos pedagogos, após o Decreto nº 723/2020, afeta não apenas a organização do trabalho nas escolas, mas também a dimensão subjetiva desses profissionais. Seus sentimentos, pressões, angústias, limites e percepções sobre o próprio papel passam a refletir a tensão entre uma educação voltada para a emancipação e uma prática cotidiana marcada pela racionalidade técnica e pela pseudoformação. Assim, o referencial adorniano oferece uma lente analítica fundamental para investigar se as mudanças impostas pelo decreto ampliam ou limitam o potencial emancipatório da educação pública.

Os resultados desta pesquisa se apresentam da seguinte maneira: no primeiro capítulo, discute-se a atuação do professor no Brasil e em Mato Grosso, abordando os efeitos históricos, legais e identitários da função do pedagogo, especialmente após o Decreto nº 723/2020. A partir de Adorno, questiona-se a perda de autonomia e o avanço da racionalidade instrumental na educação.

No segundo capítulo, aprofunda-se a análise da função do professor pedagogo na rede estadual de Rondonópolis, evidenciando como a lógica capitalista afeta sua prática. A crítica adorniana é utilizada para refletir sobre as consequências da burocratização e da alienação no cotidiano escolar.

No terceiro capítulo, apresenta-se a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa, com base na teoria crítica da sociedade, priorizando a escuta das subjetividades. O método busca compreender as contradições vividas pelos pedagogos diante das mudanças trazidas a partir do decreto.

No quarto capítulo, são analisados os dados empíricos coletados com pedagogos da rede estadual em Rondonópolis/MT. Os resultados revelam precarização, perda de sentido e esvaziamento da práxis pedagógica, mas também apontam resistências e possibilidades de reconstrução da função emancipadora da educação.

Cabe ressaltar que esta investigação parte de um lugar específico de enunciação, uma vez que, como pesquisadora, também estou diretamente atravessada pelo objeto investigado, atuando como Professora de Apoio Pedagógico Especializado (PAPE) na rede estadual de Rondonópolis. Esta dupla inserção – como investigadora e como participante das transformações investigadas – não representa um obstáculo à objetividade da pesquisa, mas, ao contrário, constitui uma potencialidade analítica, alinhando-se à perspectiva adorniana que reconhece a mediação subjetiva como momento necessário do conhecimento objetivo. Como argumenta Adorno (2011), a separação entre sujeito e objeto expressa uma forma de racionalidade técnica que, ao eliminar a reflexão crítica e a dimensão subjetiva do

conhecimento, acaba por reproduzir as condições sociais existentes. Para o autor, compreender é também reconhecer as determinações históricas e sociais que moldam o pensamento, o que constitui o ponto de partida para uma educação voltada à emancipação.

CAPÍTULO 1. A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL: DESAFIOS E DEFINIÇÕES

Segundo Silva (2006) a trajetória histórica do curso de Pedagogia no Brasil é marcada por constantes reformulações legislativas e pela busca da identidade profissional do pedagogo. Desde 1939, este campo enfrentou debates, avanços e retrocessos que refletem não apenas questões educacionais, mas também contextos políticos, sociais e econômicos de cada período histórico.

Para a autora, as mudanças na legislação evidenciam tensões fundamentais: a relação entre teoria e prática, a dicotomia entre bacharelado e licenciatura, a fragmentação versus integração curricular, a especialização versus formação generalista, e a definição do próprio objeto de estudo da Pedagogia. Estas tensões se reconfiguram ao longo do tempo, impactando diretamente a atuação dos pedagogos.

Os desafios atuais dos pedagogos estão enraizados na constituição histórica deste campo profissional. A indefinição sobre seu papel, as ambiguidades quanto ao campo de atuação e as dificuldades de reconhecimento social são questões que atravessam décadas de discussões, envolvendo universidades, associações profissionais, movimentos de educadores e órgãos governamentais.

Destaca-se o papel da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) nos debates sobre formação de educadores e na construção de uma Base Comum Nacional, representando um contraponto às tendências tecnicistas e fragmentárias das políticas oficiais.

1.1 Uma análise das mudanças legislativas e da busca pela identidade profissional no curso de pedagogia

Segundo Silva (2006), o curso de Pedagogia no Brasil surgiu na década de 1930, sendo oficialmente reconhecido em 1939 com a criação da Faculdade de Filosofia. É relevante explicar que, nesse período, a Faculdade de Filosofia tinha como função principal formar bacharéis em Filosofia, ou seja, profissionais com uma formação teórica ampla e voltada para as áreas do pensamento, e não professores com formação pedagógica específica. Isso significa que o curso de Pedagogia foi incorporado dentro de uma instituição cujo foco central não era a preparação docente, o que ajuda a compreender por que sua estrutura inicial seguia o modelo 3+1 (três anos de Bacharelado e um de Didática). Assim, a formação pedagógica

acabava ficando restrita ao último ano, reforçando desde o início a separação entre teoria e prática — aspecto criticado por Brzezinski (1996) por evidenciar uma organização tecnicista e fragmentada do curso.

Segundo Silva (2006), havia uma inadequação em relação ao profissional bacharel, “[...] de um lado, pela expectativa do exercício de funções de natureza técnica a serem realizadas por esse bacharel e, de outro, pelo caráter exclusivamente generalista das disciplinas fixadas para sua formação” (Silva, 2006, p. 13).

Em 1962, o Parecer nº 251/1962 tentou corrigir a divisão entre bacharelado e licenciatura, mas a separação entre teoria e prática permaneceu. Saviani (2008) destaca que o Golpe Militar de 1964 representou um retrocesso para o sistema educacional, e o Parecer nº 252/1969 intensificou a fragmentação da formação pedagógica ao criar estágios específicos. Silva (2006) observa que uma das expectativas do Parecer era que a estrutura curricular mantivesse organicidade, mas com flexibilidade, evitando a rigidez do modelo proposto.

Conforme Dominschek e Waloski (2013), na década de 1980, novos debates emergiram sobre a necessidade de reformular os cursos de Pedagogia, especialmente após a Lei nº 7.044/1982, que colocou a docência como elemento central para a identidade dos profissionais da educação. Os autores apontam que a LDB de 1996 trouxe uma proposta de formação mais flexível, incluindo a possibilidade de cursos em Institutos Superiores de Educação.

Silva (2006) afirma que, desde a criação do curso até os dias atuais, houve certa indefinição sobre o real papel do pedagogo:

[...] após mais de 20 anos de intensas discussões pelos interessados – considerando o âmbito da sociedade civil – e de várias tentativas de resolução do assunto por parte dos órgãos governamentais, os cursos de formação de educadores não se encontram totalmente redefinidos. E acrescente-se a isso o fato de que os interessados e/ou responsáveis por essa reorientação têm encontrado dificuldade em completar essa tarefa (p.64).

Para Libâneo (2010), a identidade profissional do pedagogo está ancorada em duas dimensões complementares: o campo de investigação teórica e as diversas práticas voltadas para os fenômenos educacionais. Esta perspectiva supera visões reducionistas, reconhecendo a necessária integração entre estas dimensões para uma prática pedagógica efetiva.

A análise histórica revela como as discussões sobre a formação dos profissionais da educação evoluíram institucionalmente, sendo inicialmente conduzidas pela CONARCFE até 1990 e, posteriormente, pela ANFOPE. Este período foi marcado por avanços na

compreensão das questões relativas à formação, embora persistissem indefinições quanto à identidade profissional do pedagogo (Silva, 2006).

A promulgação da LDB nº 9394/96 ocorreu neste contexto de indefinições. Ao analisar os artigos 61 e 64, que mencionam explicitamente o pedagogo, percebe-se que a legislação ainda opera dentro do paradigma das habilitações específicas, reflexo do longo período em que o projeto permaneceu em discussão no Congresso. É importante ressaltar que, apesar destas limitações, a LDB estabelece uma distinção entre o papel do pedagogo escolar e a função docente, reconhecendo a especificidade de sua atuação nas áreas de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional (Silva, 2006).

O ingresso do pedagogo no ambiente escolar representa um momento de significativos desafios profissionais, exigindo uma postura assertiva que lhe permita não apenas assegurar seu espaço institucional, mas também promover uma gestão verdadeiramente participativa e democrática (Silva, 2006).

Para Gonçalves et al. (2019), a ANFOPE constitui-se como uma organização político-acadêmica dedicada à produção e disseminação de conhecimentos voltados à formação dos profissionais da educação, acumulando mais de quatro décadas de atuação e reunindo educadores de todas as regiões do Brasil. Sua formalização ocorreu durante o V Encontro Nacional, em 1990, quando os educadores decidiram transformar a CONARCFE em uma associação nacional. Conforme registrado no Documento Final deste encontro, a CONARCFE havia estabelecido três questões fundamentais para discussão: “a) examinar a possibilidade de transformar a CONARCFE em uma associação nacional; b) realizar uma primeira discussão específica sobre a questão da base comum nacional e c) examinar o projeto de LDB aprovado pela Comissão de Educação da Câmara” (ANFOPE, 1990, p. 4, citado por Gonçalves et al., 2019, p. 4).

Um aspecto particularmente relevante da atuação da ANFOPE foi sua capacidade de articulação com outras entidades do setor educacional, incluindo a ANPED, a ANPAE, o FORUMDIR, e o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Uma das contribuições mais significativas da ANFOPE para o campo da formação de educadores foi a proposição e defesa da Base Comum Nacional (BCN) para a formação dos profissionais da educação (Gonçalves et al., 2019).

As discussões que fundamentaram a criação da BCN iniciaram-se como uma reação à reforma de ensino de 1971. Scheibe e Aguiar (1999), citados por Gonçalves et al. (2019), destacam que a ideia da base comum nacional tornou-se um tema central nos debates sobre o curso de pedagogia a partir do final dos anos 1970, sendo formalmente apresentada no

Encontro Nacional em Belo Horizonte, em novembro de 1983. Os primeiros entendimentos para a construção da BCN estabeleciam que esta base deveria garantir uma prática comum nacional à formação de todos os educadores, ser percebida como um processo histórico e evolutivo, envolver uma concepção básica de formação comprometida com uma sociedade justa, constituir um corpo de conhecimento aprofundado, servir como referência para a articulação curricular e funcionar como instrumento de luta para a reformulação dos cursos.

No Parecer CNE/CP nº 5/2005 é traçado um breve panorama histórico do curso de Pedagogia, no qual se evidencia a separação entre as modalidades de bacharelado e licenciatura. Essa distinção baseava-se na compreensão de que o bacharelado destinava-se à formação do pedagogo para atuar como técnico em educação, enquanto a licenciatura tinha como foco a formação do professor responsável pelo ensino das matérias pedagógicas, conforme expresso no próprio documento:

A dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender que no bacharelado se formava o pedagogo que poderia atuar como técnico em educação e, na licenciatura, formava-se o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas [...] (Brasil, 2005, p. 03).

As incertezas acerca da distinção entre bacharelado e licenciatura influenciaram diretamente a forma como o Curso de Pedagogia foi organizado e estruturado naquele período, marcado por um caráter fragmentado e indefinido. Nesse contexto, colocava-se em debate a própria identidade profissional do pedagogo, questionando-se se sua atuação deveria se orientar como técnico em educação ou como professor.

A valorização do pedagogo enquanto técnico evidenciava a aproximação da educação com a lógica de mercado predominante à época. Durante a década de 1960, buscava-se atender às exigências de produção em massa, padronização e hierarquização, características do modelo taylorista/fordista. Assim, a educação passou a reproduzir a racionalidade do capital, enfatizando a racionalidade técnica como meio de alcançar maior produtividade. Essa orientação produtivista ganhou destaque sobretudo entre 1940 e o início da década de 1960, período em que “[...] se apostava fortemente no desenvolvimento educacional para fazer o Brasil crescer e atingir, a qualquer preço, as portas da modernização com substancial avanço tecnológico [...]” (Brzezinski, 1996, p. 47).

Brzezinski (1996) aponta que o período entre 1960 e 1964 foi marcado pela centralidade da formação de técnicos como resposta às exigências do modelo desenvolvimentista vigente, o qual priorizava a qualificação em larga escala como condição para a modernização do país. Nesse contexto, o Curso de Pedagogia, assim como outras áreas

educacionais, passou a se orientar pelas transformações sociais, políticas e econômicas do período, mantendo, conforme o Parecer nº 251/1962, tanto a licenciatura quanto a concepção do pedagogo como “técnico de educação”.

A autora destaca ainda que a educação era concebida como um setor estratégico para a “[...] consolidação da estrutura do capital humano do país [...]” (Brzezinski, 1996, p. 66), contribuindo para a aceleração do desenvolvimento econômico:

O direcionamento dado à política educacional pelos planejadores deixava clara a intenção de subordinar o sistema educacional aos imperativos de um modelo de desenvolvimento assentado estritamente no aspecto econômico, limitando a oferta da educação à demanda do sistema produtivo (Brzezinski, 1996, p. 65).

O direcionamento atribuído à política educacional pelos órgãos de planejamento evidenciava a intenção de submeter o sistema educacional às exigências de um modelo de desenvolvimento pautado predominantemente na dimensão econômica, restringindo a oferta educacional às demandas do sistema produtivo. Conforme assinala Brzezinski (1996, p. 65), tratava-se de um projeto que visava “subordinar o sistema educacional aos imperativos de um modelo de desenvolvimento assentado estritamente no aspecto econômico, limitando a oferta da educação à demanda do sistema produtivo”. Nessa perspectiva, a educação passava a cumprir uma função instrumental, voltada essencialmente à preparação dos estudantes para o mundo do trabalho, em detrimento da produção crítica de conhecimentos.

Esse contexto não contribuiu para sanar as indefinições históricas que envolviam o Curso de Pedagogia, o qual, desde sua criação, manteve-se fortemente orientado pela organização curricular. Permanecia uma preocupação recorrente quanto às “funções” atribuídas ao pedagogo e ao seu campo de atuação profissional, exigindo a reavaliação dessas questões à luz das transformações políticas, sociais e econômicas intensificadas durante o período militar.

Nesse momento histórico, buscava-se assegurar a manutenção da ordem vigente por meio da reprodução, no espaço escolar, das condições do sistema social mais amplo, enfatizando a disciplina, a hierarquização e a repetição como mecanismos de contenção da criatividade. Os militares, por sua vez, empenharam-se em adequar o sistema educacional brasileiro aos seus interesses políticos, inclusive por meio da celebração de convênios, reforçando o caráter tecnicista e funcional da educação.

Brzezinski (1996) analisa que, durante o regime militar, as políticas educacionais passaram a atender prioritariamente aos interesses do Estado, convertendo o sistema

educacional em um espaço voltado à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, sobretudo para suprir as demandas das indústrias e das empresas multinacionais. Esse direcionamento reforçou o caráter instrumental da educação, alinhando-a às exigências do desenvolvimento econômico.

Silva (2006) aponta que, mesmo após o Parecer de 1962, persistiam esforços para minimizar as dificuldades enfrentadas pelo Curso de Pedagogia. Nesse sentido, foi instituído o Parecer CFE nº 252/1969, que “[...] pretendia reformular as disciplinas e a estrutura curricular do curso [...]” (SILVA, 2006, p. 19).

Brzezinski (1996) detalha que esse parecer foi estruturado em quatro eixos principais:

[...] O primeiro recupera a história da criação do curso de pedagogia. O segundo detém-se na regulamentação do curso em consequência da promulgação da LDB/1961. O terceiro apresenta uma discussão sobre os artigos da Lei 5.540/1968 que prescrevem a formação de professores e especialistas, e o quarto discorre sobre ‘filosofia’ da nova regulamentação, bem como indica as disciplinas das partes comum e diversificada (Brzezinski, 1996, p. 71).

Brzezinski (1996) destaca que o Parecer de 1969 buscou distanciar-se das diretrizes estabelecidas em 1962, ao retomar a trajetória histórica do curso e a legislação vigente, com o objetivo de promover alterações em sua estrutura curricular. Silva (2006) evidencia que essa mudança representou uma inflexão significativa na concepção do pedagogo, ao afirmar que:

[...] a partir de 1962 o pedagogo era identificado como um profissional que personifica a redução da educação à sua dimensão técnica – o técnico de educação –, o currículo previsto para formá-lo era de cunho predominantemente generalista. Em 1969, consegue-se recuperar a educação em seu sentido integral na figura do especialista da educação, porém, sua formação nessa direção fica inviabilizada pelo caráter fragmentado da organização curricular proposta (Silva, 2006, p. 53-54).

Silva (2006) ressalta ainda que, a partir do Parecer de 1969, o Curso de Pedagogia passou a ter como finalidade a “[...] formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares” (SILVA, 2006, p. 26). Brzezinski (1996) complementa essa análise ao relacionar tal mudança às diretrizes da Lei nº 5.540/1968, a Reforma Universitária, a qual “[...] provocou mudanças nos cursos de formação de professores e em consequência na Faculdade de Educação, à qual conferia a função de formar [...] especialistas em educação” (Brzezinski, 1996, p. 67).

Brzezinski (1996) explica que, com o objetivo de organizar as diferentes áreas de

atuação do pedagogo, foram instituídas habilitações específicas voltadas à formação de profissionais destinados a conjuntos determinados de atividades. Segundo a autora, os formuladores da reforma de 1969 acreditavam que, por meio dessa reorganização, seria possível definir de maneira definitiva a identidade do Curso de Pedagogia, uma vez que “[...] os legisladores de 1969 estavam convictos de que, com a reforma, se definia, de uma vez por todas, a identidade do referido curso” (Brzezinski, 1996, p. 77-78). Partia-se da concepção de que o pedagogo passaria a ocupar funções bem delimitadas tanto no espaço escolar quanto nos sistemas de ensino.

Silva (2006) contribui para a compreensão desse processo ao contextualizar criticamente a criação das chamadas “habilitações”, destacando que o Curso de Pedagogia previa a emissão de um único diploma. Conforme a autora:

[...] o parecer é favorável a que esse diploma seja o de bacharel e não o de licenciado, considerando que o pedagogo não precisa obter uma licença, através de formação pedagógica, para efeito de ensino, pois, na verdade, o pedagógico já constitui o próprio conteúdo do curso de pedagogia. Ficou, porém, fixado que o título único passa a ser o de ‘licenciado’ em decorrência da aprovação, pelo plenário, por maioria de votos, da emenda apresentada pelo então conselheiro D. Luciano Duarte (Silva, 2006, p. 30-31).

A partir dessa discussão, coloca-se em evidência a contradição presente na própria designação do curso e do profissional formado. Se os conteúdos do bacharelado e da licenciatura se articulam e se complementam no processo formativo do pedagogo, torna-se pertinente questionar a necessidade de distingui-lo formalmente como bacharel ou licenciado, em vez de afirmar o Curso de Pedagogia como uma formação unitária. Muitas das respostas a essas questões parecem estar associadas ao senso comum, que historicamente vincula a imagem do pedagogo à docência, sobretudo à atuação com crianças, o que contribui para sua identificação quase exclusiva como licenciado.

Silva (2006) observa que a adoção do título de licenciado não solucionou os principais impasses relacionados ao trabalho do pedagogo. Ao contrário, o Parecer nº 252/1969, ao reconhecer funções ligadas à administração, à supervisão, à orientação educacional e à inspeção no conjunto das atividades escolares, e ao prever formações distintas para cada uma dessas áreas, “[...] acabou por determinar a necessidade de vários pedagogos em cada escola: o responsável pelas tarefas administrativas [...], o responsável pelas tarefas pedagógicas e o responsável pelas tarefas de organização educacional [...]” (Silva, 2006, p. 40).

Brzezinski (1996) e Silva (2006) permitem compreender que, embora a organização em habilitações tenha buscado delimitar as atribuições do pedagogo, esse modelo acabou por

acentuar a fragmentação do trabalho educativo, dificultando a compreensão de sua totalidade. Funções como orientação, supervisão e administração, tal como concebidas à época, não se apoiavam em saberes pedagógicos exclusivos, o que suscita o questionamento sobre a necessidade de sua separação formal.

Essa divisão do trabalho pedagógico remete, ainda, à lógica do sistema capitalista de produção, caracterizada pela fragmentação das atividades e pela especialização restrita, na qual cada trabalhador detém conhecimento limitado à sua função específica — um aspecto que contribui para a perda da compreensão global do processo educativo.

Silva (2006) destaca que, a partir da década de 1990, intensificaram-se as iniciativas voltadas ao aprimoramento do Curso de Pedagogia, com o objetivo de esclarecer de forma mais consistente a função social e profissional do pedagogo. No V Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, realizado em 1998, um Grupo de Trabalho específico sobre Pedagogia apresentou, em seu relatório, apontamentos considerados centrais para a redefinição do curso, ao afirmar que:

[...] é próprio da Pedagogia formar professores de educação infantil, de 1ª a 4ª séries e escola normal (quando esta existir) e/ou educadores sociais, pedagogos para empresas, órgãos de comunicação, áreas tecnológicas ou outras [...] além de propor que o curso supere a cisão entre as funções organizativas e gestonárias da escola e as funções docentes (SILVA, 2006, p. 81).

O mesmo grupo defendia a ampliação dos espaços de atuação do pedagogo para além do contexto escolar, sem abandonar a centralidade da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por compreender que essa reorganização expressaria de forma mais fiel a diversidade do trabalho desenvolvido por esses profissionais.

Silva (2006) argumenta ainda que, ao analisar o percurso histórico do Curso de Pedagogia, a formulação elaborada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia apresenta-se como uma das definições mais claras acerca da identidade profissional do pedagogo. Tal definição caracteriza o pedagogo:

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais” [Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, p. 1] (Silva, 2006, p. 82).

Essa definição dialoga diretamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso

de Pedagogia ao reafirmar a docência como eixo estruturante da formação e da identidade profissional do pedagogo. Contudo, amplia essa compreensão ao evidenciar que o exercício profissional não se restringe ao trabalho em sala de aula, abrangendo também a atuação nos processos de organização e gestão educacional, bem como na produção e socialização de conhecimentos em distintos contextos da educação.

A Resolução CNE/CP nº 01/2006, ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, representou um avanço ao propor uma visão mais ampla e integrada da formação do pedagogo, reconhecendo a docência como base, mas também incorporando as dimensões da gestão e da pesquisa (Silva, 2006).

O estudo histórico das mudanças legislativas e da busca pela identidade profissional no curso de Pedagogia nos permite compreender que os desafios enfrentados pelos pedagogos escolares na atualidade estão profundamente enraizados na própria constituição histórica deste campo profissional no Brasil (Silva, 2006).

À semelhança dos períodos históricos em que o Curso de Pedagogia foi tensionado por reformas que fragmentaram e tecnicizaram o trabalho pedagógico, a partir do Decreto nº 723/2020, no âmbito da rede estadual de ensino de Mato Grosso, reatualiza essa lógica ao redefinir as atribuições do pedagogo escolar sob uma racionalidade predominantemente administrativa e funcional. As falas das participantes PP3, PP5 e PP6 evidenciam que tal reconfiguração incide diretamente sobre o cotidiano profissional, esvaziando o tempo destinado à reflexão pedagógica, à mediação formativa e ao acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, observa-se a permanência da racionalidade instrumental, conforme problematizada por Adorno e Horkheimer, que subordina a educação a critérios de eficiência e controle, contribuindo para processos de pseudoformação e para o enfraquecimento do potencial crítico e emancipatório do trabalho do pedagogo.

1.2 Trajetórias e Desafios da Educação em Mato Grosso e Rondonópolis: Uma Análise Histórica

A história educacional de Mato Grosso e Rondonópolis representa um importante capítulo no desenvolvimento educacional brasileiro, marcado tanto por tendências nacionais quanto por características regionais específicas. Conforme apontam Baldan e Araújo (2024), apesar da escassez de literatura sobre a trajetória do professor pedagogo nesta região, é possível reconstruir aspectos importantes deste percurso a partir da análise do contexto educacional mais amplo.

Dourado (2014), citado por Baldan e Araújo (2024), observa que entre 1749 e 1822, embora a educação fosse considerada relevante para o desenvolvimento comunitário, havia uma evidente carência no sistema educacional. As práticas de educação não formal exerciam maior influência que as ações formais institucionalizadas, e a docência não estava necessariamente vinculada à diplomação formal.

A descentralização educacional estabelecida pelo Ato Adicional de 1834 impactou significativamente Mato Grosso, resultando em experiências educacionais distintas e evidenciando a heterogeneidade das políticas públicas e a falta de um projeto nacional coeso para a educação durante o Império (Baldan; Araújo, 2024).

Segundo Baldan e Araújo (2024), a educação em Mato Grosso desempenhou um duplo papel: como instrumento de disciplinamento e formação da força de trabalho para o desenvolvimento econômico regional (predominantemente agrícola) e como espaço de disputa por identidades culturais e acesso social. Os autores identificam características específicas do sistema educacional local, incluindo a forte presença das escolas rurais, a predominância das escolas isoladas nas áreas urbanas e a influência de intelectuais paulistas nas políticas educacionais.

Um marco importante foi o surgimento das escolas normais no final do século XIX, que se tornaram centrais no processo de profissionalização docente, especialmente através da implementação de concursos públicos. Peres (2010), citado por Baldan e Araújo (2024), indica que essas primeiras instituições apresentavam estrutura precária, organização frágil e currículo elementar.

Fin (2012), citada por Baldan e Araújo (2024), ressalta que desde a Reforma de 1874, Mato Grosso começou a incorporar os princípios da escola nova para melhorar práticas pedagógicas, organizar currículos e fomentar a formação de professores através das escolas normais. Educadores paulistas como Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Kuhlmann influenciaram significativamente a renovação dos métodos didáticos e de alfabetização na região.

As reformas educacionais, como a Reforma da Instrução de 1910, buscavam uniformizar os sistemas escolares e padronizar currículos e práticas pedagógicas, mas enfrentaram desafios impostos pelas especificidades regionais. Santos (2012), citado por Baldan e Araújo (2024), destaca que a expansão da escola graduada em Mato Grosso ocorreu principalmente através das escolas reunidas, consideradas mais eficientes e econômicas diante das demandas da população escolar rural. Silva (2012; 2018), também citada pelos autores, evidencia que o ruralismo pedagógico marcou as escolas rurais nesse período.

Alves (1995, 1998), citada por Baldan e Araújo (2024), destaca que as reformas da instrução pública de 1910 e 1927 visavam a modernização do ensino para atender às novas demandas econômicas e sociais. A Reforma de 1927, em particular, buscou padronizar o ensino, mas restringiu o acesso escolar usando critérios baseados em teorias eugênicas e deterministas.

Em Rondonópolis especificamente, observa que, até aproximadamente 1915, o ensino domiciliar predominava na área, com destaque para a atuação do professor João Caetano. Nesse ano, a localidade recebeu seu primeiro professor público junto com a criação de um espaço escolar formal. Apesar da implementação dos Grupos Escolares em Mato Grosso, o município manteve predominantemente as escolas isoladas, inclusive nas áreas urbanas, demonstrando a diversidade educacional regional. A modernização educacional em Rondonópolis ficou sob responsabilidade de docentes como Joaquim Murta, revelando a fragilidade do sistema local, agravada pelas condições socioeconômicas e instabilidade populacional (Alves, 1995, 1998, citada por Baldan; Araújo, 2024).

Na década de 1960, conforme Saviani (2004, 2008), citado por Baldan e Araújo (2024), ocorreu a consolidação da unificação normativa escolar com a LDB nº 4.024/1961 e o início da perspectiva produtivista no ensino. Com a ditadura militar em 1964, a educação passou a ser orientada pela teoria do capital humano, priorizando o desenvolvimento econômico e a formação de mão de obra.

Perin (2015), citado por Baldan e Araújo (2024), observa que as escolas matogrossenses foram concebidas para disciplinar trabalhadores, com currículos voltados à formação técnica agrícola. A educação foi crucial para a colonização do estado, mas enfrentou desafios como superlotação e professores sem qualificação adequada.

Em Rondonópolis, Alves (1995, 1998) citada por Baldan; Araújo, (2024), relata que a década de 1960 viu uma expansão da demanda educacional, resultando na construção de escolas primárias e ginasiais. Na década seguinte, o ensino adotou o tecnicismo e pragmatismo, comprometendo a qualidade educacional ao priorizar a formação técnica em detrimento de uma formação mais ampla.

Baldan e Araújo (2024) destacam que a redemocratização, a Constituição de 1988 e a LDB de 1996 trouxeram novos rumos para a educação brasileira, com reflexos em Mato Grosso e Rondonópolis. As políticas públicas e movimentos sociais deste período introduziram perspectivas renovadas, buscando superar limitações e exclusões históricas.

1.3 Preconceitos sobre o magistério e seus reflexos na reconfiguração do trabalho pedagógico

A análise da trajetória educacional em Mato Grosso e Rondonópolis revela não apenas as particularidades e desafios estruturais locais, mas também como intervenções políticas moldam diretamente o exercício profissional dos pedagogos. Um exemplo significativo é o Decreto N° 723/2020, que ao transferir a responsabilidade pelos anos iniciais do Ensino Fundamental I para a esfera municipal, provocou uma substancial reorganização do trabalho pedagógico no sistema estadual de ensino.

O pensamento de Theodor Adorno em *Tabus* acerca do magistério (2011) ajuda a entender essas mudanças. Ele analisa os preconceitos que existem sobre a profissão docente e mostra como esses estereótipos dificultam a aceitação de mudanças na educação. Para Adorno, essas ideias preconcebidas escondem a verdadeira complexidade do trabalho do professor, prejudicando tanto o reconhecimento social da profissão quanto a adoção de inovações necessárias.

A função educativa, elemento estruturante na formação sociocultural dos indivíduos, vai muito além da transmissão de conhecimentos. Esta complexidade torna-se evidente nas modificações estabelecidas pelo Decreto N° 723/2020, que ao redistribuir a gestão do Ensino Fundamental – municipalizando os anos iniciais (1° ao 5° ano) e mantendo sob administração estadual os anos finais (6° ao 9° ano) e o Ensino Médio – impôs uma profunda reconfiguração das funções pedagógicas.

Na perspectiva adorniana, a transformação efetiva da educação requer o enfrentamento dos preconceitos que obscurecem a importância real do professor, premissa relevante quando avaliamos como as novas configurações de responsabilidades atribuídas aos pedagogos podem encontrar resistências devido à desvalorização estrutural e histórica da profissão.

Adorno (2011) investiga as raízes da aversão à carreira docente, observando que muitos estudantes universitários talentosos acabam ingressando no magistério não por vocação, mas por falta de alternativas profissionais mais atraentes, experimentando a docência como uma imposição circunstancial: “Eles sentem seu futuro como professores como uma imposição, a que se curvam apenas por falta de alternativas” (Adorno, 2011, p. 97).

O reconhecimento e o confronto dos tabus associados à docência constituem passos essenciais para desenvolver uma educação que transcenda a mera transmissão de conteúdos, favorecendo a formação crítica dos educandos e oferecendo caminhos para a superação dos

desafios socioculturais contemporâneos.

A análise crítica de Adorno sobre os estigmas históricos da profissão docente proporciona uma perspectiva valiosa para examinar as consequências do Decreto Nº 723/2020 em Mato Grosso. Conforme esta reorganização transferiu os anos iniciais do Ensino Fundamental para os municípios, provocou-se uma profunda reconfiguração no trabalho dos pedagogos, com impactos que vão além de questões administrativas.

Esta reestruturação intensifica o que Adorno identifica como “imposição circunstancial” na carreira docente, pois muitos educadores enfrentam realocações compulsórias e inseguranças quanto à redefinição de suas funções. Existe o risco de burocratização das atribuições pedagógicas, afastando os profissionais de sua vocação essencial e aprofundando a desvalorização histórica da profissão.

Adorno (2011) identifica que a representação social do professor como mal remunerado e de status reduzido contribui para a aversão à carreira docente. O filósofo aprofunda esta análise apontando preconceitos arraigados no inconsciente coletivo:

Tabus significam, a meu ver, representações inconscientes ou pré-conscientes dos eventuais candidatos ao magistério, mas também de outros, principalmente das próprias crianças, que vinculam esta profissão como que a uma interdição psíquica que a submete a dificuldades raramente esclarecidas (Adorno, 2011, p. 98).

O filósofo observa a ambivalência social que eleva o status do professor universitário enquanto nutre hostilidade em relação aos docentes da educação básica: “de um lado, o professor universitário como a profissão de maior prestígio; de outro, o silencioso ódio em relação ao magistério de primeiro e segundo graus; uma ambivalência como esta remete a algo mais profundo” (Adorno, 2011, p. 99).

Em sua análise histórica, Adorno (2011) identifica que os docentes, originalmente associados a uma condição servil, ainda carregam este estigma. A valorização cultural da força física em detrimento da intelectualidade, herança de estruturas feudais, contribui para o desprestígio da atividade docente.

Uma distinção crucial apontada pelo filósofo refere-se à percepção social diferenciada entre a autoridade de juízes e administradores e aquela exercida por professores:

[...] os juízes e funcionários administrativos têm algum poder real delegado, enquanto a opinião pública não leva a sério o poder dos professores, por ser um poder sobre sujeitos civis não totalmente plenos, as crianças. O poder do professor é execrado porque só parodia o poder verdadeiro, que é admirado (Adorno, 2011, p. 103).

Adorno (2011) também observa uma transformação na representação social dos professores, progressivamente percebidos como “vendedores de conhecimento”, em um processo que dissolve a imagem idealizada tradicionalmente associada à docência.

Adorno identifica uma peculiar “deformação profissional” que afeta os docentes, cuja visão de mundo é progressivamente distorcida pela própria prática. Utilizando a metáfora do professor como alguém desconectado da realidade, o filósofo sugere que o ambiente escolar constitui um microcosmo isolado da vida social mais ampla.

Particularmente significativa é a análise sobre a discrepância entre a percepção idealizada dos professores e sua realidade concreta. Esta disparidade torna-se problemática no ambiente escolar, em que o distanciamento do conforto familiar é intensificado pela autoridade docente.

A análise adorniana oferece perspectivas valiosas para compreender a situação dos pedagogos em Mato Grosso, particularmente aqueles que, após a reestruturação administrativa, atuam com estudantes com deficiências nas turmas de 6º ao 9º ano sem serem regentes principais. Esta configuração exemplifica a fragmentação da função docente que Adorno critica, em que os pedagogos se veem reduzidos a “vendedores de conhecimento” em um sistema cada vez mais mercantilizado.

Adorno (2011) enfatiza que a transformação educacional genuína requer uma reconsideração fundamental da relação entre sociedade e escola. O filósofo reafirma o papel crucial da educação na formação cultural e na resistência contra formas de barbárie:

[...] é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola. Por isto, apesar de todos os argumentos em contrário no plano das teorias sociais, é tão importante do ponto de vista da sociedade que a escola cumpra sua função, ajudando, que se conscientize do pesado legado de representações que carrega consigo (Adorno, 2011, p. 117).

Na concepção adorniana, a instituição escolar assume uma missão civilizatória essencial: promover a “desbarbarização” da humanidade. Este processo implica no desenvolvimento de uma consciência crítica capaz de reconhecer e resistir às forças sociais que perpetuam injustiças.

A investigação dos preconceitos que permeiam o magistério revela uma intrincada rede de relações entre as representações sociais dos educadores e suas práticas pedagógicas concretas. A perspectiva crítica de Adorno oferece instrumentos valiosos para compreender os desafios enfrentados pelos pedagogos em contextos de reconfiguração institucional,

particularmente no âmbito da educação inclusiva.

A superação dos obstáculos que cercam o magistério, conforme sugere Adorno (2011), é condição necessária para que a profissão alcance o reconhecimento social correspondente à sua importância formativa e desenvolva práticas educacionais que transcendam a mera reprodução de valores estabelecidos. Apenas através deste processo de conscientização e transformação, a educação poderá efetivamente contribuir para a formação de sujeitos críticos e para a construção de uma sociedade inclusiva.

Torna-se fundamental que os programas de formação docente incorporem uma reflexão sistemática sobre estes preconceitos e representações limitantes, promovendo abordagens pedagógicas que valorizem a diversidade em suas múltiplas dimensões. A educação contemporânea, especialmente em contextos de transformação institucional como o observado em Rondonópolis, deve assumir seu papel na desconstrução de estereótipos e na promoção de uma cultura escolar que reconheça a complexidade inerente à função docente.

A análise adorniana, ao iluminar as raízes históricas e psicossociais dos preconceitos que envolvem o magistério, oferece não apenas um diagnóstico crítico, mas também aponta caminhos para a transformação. Reconhecer o “pesado legado de representações” que a escola carrega constitui o primeiro passo para um processo de conscientização que, embora desafiador, apresenta-se como condição necessária para que a educação realize seu potencial emancipatório.

1.4 Transição Histórica ao Presente: O Professor Pedagogo em Mato Grosso e os Efeitos a partir do Decreto 723/2020

A trajetória histórica da educação em Mato Grosso e Rondonópolis estabelece as bases essenciais para compreendermos a situação atual do professor pedagogo, especialmente após o Decreto 723/2020. Este percurso não é mera contextualização, mas revela continuidades e rupturas que configuram os desafios contemporâneos destes profissionais.

O desenvolvimento educacional mato-grossense, caracterizado pelas escolas isoladas, criou estruturas e representações que persistem nas práticas institucionais atuais. O professor pedagogo continua enfrentando os “tabus” identificados por Adorno (2011), agora reconfigurados no contexto das recentes transformações administrativas.

O Decreto 723/2020, ao transferir os anos iniciais do Ensino Fundamental para os municípios, representa uma intervenção com profundas implicações para a identidade

profissional dos educadores. Esta reorganização insere-se em uma trajetória de intervenções governamentais que frequentemente desconsideram as especificidades locais e as vozes dos profissionais afetados.

A realocação dos pedagogos como professores de apoio nas anos finais, particularmente junto a estudantes com deficiências, exemplifica como as reconfigurações administrativas reproduzem padrões históricos de fragmentação da função docente. Estes profissionais encontram-se em um território pedagógico que exige adaptações significativas, muitas vezes sem o devido suporte institucional.

Os desafios atuais refletem tensões históricas entre formação técnica e humanística, entre padronização e diversidade, entre valorização profissional e precarização. A “deformação profissional” identificada por Adorno (2011) manifesta-se na percepção de que suas competências específicas são subutilizadas ou redirecionadas inadequadamente.

A perspectiva adorniana nos permite compreender que a superação destes desafios requer mais que ajustes administrativos. É necessário um processo de conscientização que reconheça o “pesado legado de representações” que a escola carrega, transformando não apenas estruturas organizacionais, mas também as concepções culturais que moldam a identidade dos pedagogos.

O Decreto 723/2020 representa um capítulo contemporâneo em uma história educacional marcada por tensões entre padronização e diversidade, entre valorização e precarização, entre reprodução e emancipação. Os desafios enfrentados pelos pedagogos não são meramente circunstanciais, mas estão enraizados em processos históricos e representações sociais que continuam moldando as políticas educacionais na região.

CAPÍTULO 2. ATUAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM RONDONÓPOLIS E A TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE

Este capítulo analisa as normativas educacionais que reestruturam a função do professor pedagogo na rede estadual de Mato Grosso, particularmente a Portaria Nº 176/2022/GS/SEDUC/MT, a Portaria Nº 1.402/2023/GS/SEDUC/MT e a Portaria Nº 1.138/2024/GS/SEDUC/MT. Partindo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (2023) e utilizando o referencial teórico da Teoria Crítica, especialmente as contribuições de Theodor Adorno, e de teóricos da educação como Dermeval Saviani e Gaudêncio Frigotto, examina-se como estas reorganizações administrativas manifestam a racionalidade capitalista na gestão educacional. A análise evidencia os processos de fragmentação, especialização e intensificação do trabalho pedagógico instituídos por estas normativas, contrapondo-os à concepção adorniana de educação emancipatória. Busca-se compreender as implicações destas transformações para a identidade profissional dos pedagogos e para o potencial emancipatório da educação pública.

2.1 A Lei de Diretrizes e Bases e a Racionalidade Capitalista na Configuração do Trabalho Docente

A análise da LDB (2023) evidencia que suas diretrizes para o trabalho docente estão profundamente vinculadas a uma racionalidade de tipo administrativo, voltada à eficiência, ao controle e à adaptação às demandas do sistema produtivo. Tal racionalidade não é neutra, mas expressa uma forma específica de organização social própria do capitalismo contemporâneo. Nessa perspectiva, Nobre (2004, p. 33-34) observa que:

O sistema econômico no capitalismo administrado é controlado de fora, politicamente. No entanto, esse controle não é exercido de maneira transparente, mas sim burocraticamente, segundo a racionalidade própria da burocracia que se chama, na linguagem de Horkheimer e Adorno, “instrumental”: trata-se de uma racionalidade que pondera, calcula e ajusta os melhores meios a fins dados exteriormente ao agente.

O Art. 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), ao estabelecer as incumbências docentes, constitui um marco normativo fundamental que, analisado sob a perspectiva da teoria educacional crítica, revela contradições significativas entre o discurso oficial e as condições materiais de realização do

trabalho pedagógico.

A estruturação das atribuições docentes em seis incisos aparentemente abrangentes - desde a participação na elaboração da proposta pedagógica até a articulação com a comunidade - sugere, à primeira vista, uma concepção ampliada do trabalho educativo. No entanto, como observa Dermeval Saviani (2008), esta aparente abrangência mascara um processo de intensificação e fragmentação do trabalho docente.

A análise do Art. 13 à luz desta perspectiva revela como a LDB (2023) incorpora a racionalidade capitalista na configuração do trabalho docente. O inciso II, ao determinar que o docente deve “elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”, estabelece uma relação hierárquica que subordina a autonomia docente a diretrizes institucionais frequentemente alinhadas a demandas externas.

A exigência de que o docente “zele pela aprendizagem dos alunos” (inciso III) e “estabeleça estratégias de recuperação” (inciso IV), quando desvinculada das condições materiais do trabalho escolar, individualiza a responsabilidade pelos resultados educacionais e reduz problemas estruturais a tarefas técnicas do professor. Essa lógica corresponde ao que Adorno descreve como pseudoformação (Halbbildung): uma formação empobrecida e instrumental, que substitui a reflexão crítica pela mera adaptação funcional. Como afirma o autor, “a semiformação não se confina meramente ao espírito, adultera também a vida sensorial” (Adorno, 2010, p. 25). Assim, a responsabilização isolada do professor não apenas distorce o sentido da prática pedagógica, mas também reforça mecanismos de pseudoformação que mantêm o caráter conformista da educação.

Essa dinâmica revela o predomínio de uma racionalidade que subordina a formação humana a critérios de eficiência e produtividade. Como explica Nobre (2004, p. 34):

No capitalismo administrado, a razão se vê reduzida a uma capacidade de adaptação a fins previamente dados de calcular os melhores meios para alcançar fins que lhe são estranhos. Essa racionalidade é dominante na sociedade não apenas por moldar a economia, o sistema político ou a burocracia estatal, ela também faz parte da socialização, do processo de aprendizado e da formação da personalidade.

Ao estabelecer que o professor deve ministrar os dias letivos e horas-aula definidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional, o inciso V ilustra o processo de intensificação do trabalho docente que, conforme Frigotto (1984), coloca as necessidades formativas em posição subordinada às exigências de gestão de recursos humanos, refletindo uma racionalidade

instrumental que reduz a educação a mero fator de produção. Nesse sentido, o autor explica que:

Configura-se, então, historicamente, um modo de produção onde as relações sociais de produção da existência social são marcadas por uma cisão fundamental: proprietários dos meios e instrumentos de produção e assalariados, não-proprietários, que dispõem, para a troca, unicamente de sua força de trabalho, criadora do valor, agora transfigurada numa mercadoria, para o capitalista, igual a qualquer outra. Esta cisão delineia as classes fundamentais do modo de produção capitalista e o eixo para entender as relações sociais de produção e a prática educacional que se dá no seu interior (Frigotto, 1984, p. 77).

O inciso VI, ao estabelecer que o docente deve “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”, incorpora uma concepção de participação que, como alertaria Adorno (2011), pode mascarar relações de dominação, pois quanto mais a educação tenta se fechar ao seu condicionamento social, mais ela se torna refém da situação social existente.

Assim, o Art. 13 da LDB (2023), embora aparentemente estabeleça um conjunto abrangente de responsabilidades docentes, quando analisado criticamente, revela-se como um dispositivo normativo que incorpora e legitima a racionalidade capitalista na configuração do trabalho pedagógico. Como observa Saviani (2008), a política educacional, da forma como vem sendo implementada, tem se orientado pela lógica do mercado, priorizando a formação para o trabalho em detrimento da formação para a cidadania.

Essa orientação evidencia o predomínio de uma racionalidade que subordina a educação às exigências do sistema produtivo e transforma o trabalho docente em atividade instrumental, voltada à adaptação e à eficiência. Nessa perspectiva, Nobre (2004, p. 34) enfatiza que:

Por isso, Horkheimer e Adorno empreenderam, na *Dialética do Esclarecimento*, uma investigação sobre a razão humana de amplo espectro. Seu objetivo foi o de buscar compreender por que a racionalidade das relações sociais humanas, ao invés de levar à instauração de uma sociedade de mulheres e homens livres e iguais, acabou por produzir um sistema social que bloqueou estruturalmente qualquer possibilidade emancipatória e transformou os indivíduos em engrenagens de um mecanismo que não compreendem e não dominam e ao qual se submetem e se adaptam, impotentes. Esse problema mais geral se traduz na tarefa de compreender como a razão humana acabou por restringir-se historicamente à sua função instrumental, cuja forma social concreta é a do mundo administrado.

A partir da reflexão de Nobre (2004), torna-se possível compreender que a

racionalidade que orienta as políticas educacionais contemporâneas expressa a mesma lógica que, segundo a teoria crítica, converteu a razão em instrumento de dominação. Superar essa condição implica recolocar a educação no horizonte da emancipação humana, recuperando sua capacidade de formar sujeitos autônomos e críticos. Nesse sentido, o desafio que se impõe à escola pública é o de romper com a lógica da razão instrumental, reafirmando a práxis pedagógica como espaço de resistência e transformação social.

2.2 A Criação do “Professor Pedagogo” em Mato Grosso: Manifestação da Racionalidade Capitalista na Gestão Educacional

A Portaria Nº 176/2022/GS/SEDUC/MT, que cria e disciplina as atribuições da função “Professor Pedagogo” na rede estadual de Mato Grosso, constitui um documento normativo que, analisado sob a perspectiva da teoria educacional crítica, revela a penetração da racionalidade capitalista na organização do trabalho pedagógico. O texto da portaria, aparentemente técnico e administrativo, encobre relações de poder e processos de intensificação e precarização do trabalho docente que merecem análise crítica.

A criação da função de “Professor Pedagogo”, justificada como medida de “valorização dos profissionais da educação” e garantia do “quadro permanente dos profissionais efetivos”, revela-se, na análise de seus dispositivos, como estratégia de gestão de excedentes de mão de obra qualificada. Como observa Saviani (2008), as reformas educacionais, em sua maioria, têm sido orientadas pela lógica do mercado, traduzindo-se em medidas como a redistribuição de responsabilidades, a redefinição de papéis, a flexibilização de processos e a descentralização de ações.

Nesse contexto, é possível compreender, a partir de Nobre (2004), que a própria racionalidade que orienta tais políticas reflete a transformação histórica da razão em instrumento de adaptação e controle.

Historicamente, entretanto, o grande projeto de emancipação da razão humana esteve sempre colocado na determinação racional dos fins, ou seja, no debate e na efetivação daqueles valores julgados belos, justos e verdadeiros. No capitalismo administrado, a razão se vê reduzida a uma capacidade de adaptação a fins previamente dados [...] (Nobre, 2004, p.34).

Essa racionalidade, como afirma o autor, permeia não apenas a economia e a burocracia estatal, mas também o processo de socialização e de formação, manifestando-se

nas práticas educacionais e na organização do trabalho docente.

O Art. 4º da portaria explicita esta lógica ao estabelecer que “para o exercício da função de ‘Professor Pedagogo’, o servidor deverá, obrigatoriamente, estar remanescente, não havendo aulas livres na disciplina de concurso”. Esta condição revela que a criação da função não surge de uma necessidade pedagógica, mas de um imperativo administrativo de realocação de profissionais excedentes, caracterizando o que Gaudêncio Frigotto (1984) identifica como subordinação das necessidades formativas às demandas de gestão, em que a educação, de direito social e subjetivo, passa a ser um serviço mercantil, resultando na hipertrofia dos meios (técnicas) e no atrofiamento dos fins (formação humana).

A subordinação hierárquica do Professor Pedagogo ao Coordenador Pedagógico, estabelecida no Art. 3º, institui uma relação de poder que fragmenta o trabalho educativo e reproduz, no ambiente escolar, a divisão técnica do trabalho característica do modo de produção capitalista.

A Portaria Nº 1.402/2023/GS/SEDUC/MT, ao estabelecer as funções do Projeto de Acompanhamento Personalizado da Aprendizagem (APA) e do Professor Pedagogo Alfabetizador, aprofunda esta lógica de fragmentação e especialização. O Art. 14 mantém a condição de “remanescente” como critério prioritário para atribuição da função, evidenciando a continuidade da lógica de gestão de excedentes. O Art. 15, ao determinar que o Professor Alfabetizador APA deve “conhecer e cumprir as Diretrizes do Projeto APA, apropriando-se de suas concepções, orientações didáticas, abordagens pedagógicas”, estabelece um processo de padronização e controle que, como alertaria Adorno, compromete a experiência formativa autêntica:

A experiência — a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo — fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações (...). A semiformação é uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação capaz de fazer na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos (Adorno, 2010, p. 33).

A criação de funções especializadas como o Professor Pedagogo Alfabetizador (APA) pode representar, na perspectiva da teoria crítica, uma manifestação da racionalidade instrumental que, como observa Saviani (2008), subordina o processo educativo à lógica da produtividade e da eficiência, em que a 'pedagogia de resultados', guiada pelos mecanismos de mercado, busca produzir um produto mensurável e quantificável, implicando na adoção de

procedimentos de controle do processo educativo.

O pensamento educacional brasileiro constituiu-se historicamente sob forte influência da vertente liberal, tanto em suas expressões conservadoras quanto renovadas, materializando-se nas práticas escolares. Conforme sistematiza Silva (2017), a partir das análises de autores como Libâneo, essa orientação liberal consolidou-se como fundamento ideológico do sistema capitalista ao sustentar a centralidade da liberdade individual e dos interesses privados, legitimando uma organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção.

Nesse contexto, a pedagogia liberal expressa os valores dessa sociedade ao atribuir à escola a função de preparar os sujeitos para o desempenho de papéis sociais previamente definidos, considerando as aptidões individuais e exigindo sua adaptação às normas e valores vigentes. Ainda segundo Silva (2017), essa concepção ganha contornos específicos no interior da pedagogia liberal tecnicista, que passa a operar como instrumento de aperfeiçoamento do sistema capitalista ao alinhar-se diretamente às demandas do processo produtivo.

De acordo com a autora, apoiando-se em análises críticas do conceito de competência, a pedagogia tecnicista compreende a formação educacional como meio de produzir indivíduos funcionalmente adequados ao mercado de trabalho, sobretudo em um contexto de crise estrutural do capitalismo. O modelo das competências, tal como discutido por Silva (2017), fundamenta-se em objetivos instrucionais expressos em termos comportamentais e no uso de técnicas específicas, pressupondo que todos os indivíduos podem adquirir um repertório comum de habilidades por meio de treinamentos institucionalizados, desconsiderando as particularidades históricas e sociais dos sujeitos.

Silva (2017) destaca que esse discurso reforça uma concepção de educação centrada na transmissão de informações e na lógica da instrução, reduzindo a formação docente e discente a uma dimensão predominantemente instrumental e pragmática. O reducionismo tecnicista manifesta-se na ênfase sobre competências e habilidades, orientando a prática educativa pelo alcance de metas e resultados previamente estabelecidos, em nome da eficiência e da produtividade.

Segundo a autora, essa racionalidade estende-se à organização e ao funcionamento das instituições escolares, que passam a incorporar métodos de gestão inspirados no modelo produtivo-industrial, baseados no controle, na padronização e na busca pela chamada “qualidade total”. Para compreender a consolidação da pedagogia tecnicista no sistema educacional brasileiro, Silva (2017) articula esse debate às transformações do modo de produção capitalista, destacando a influência dos modelos de racionalização do trabalho, como o taylorismo e o fordismo, sobre a organização do ensino.

Conforme analisado por Silva (2017), esses modelos promoveram a fragmentação das tarefas, a separação entre planejamento e execução e a centralização do controle do trabalho, resultando na expropriação do conhecimento do trabalhador sobre o processo produtivo. Ao ser transposta para o campo educacional, essa lógica contribuiu para a consolidação de práticas pedagógicas orientadas pela eficiência técnica, pelo controle dos processos educativos e pela subordinação da formação humana às exigências do sistema produtivo.

Conforme analisa Silva (2017), ao longo do século XX, os modelos de racionalização do trabalho industrial exerceram forte influência sobre a organização do sistema produtivo e, posteriormente, sobre o campo educacional. Após o taylorismo, outro modelo central nesse processo foi o fordismo, desenvolvido por Henry Ford, cuja principal inovação consistiu na introdução das linhas de montagem e na produção em massa de mercadorias a baixo custo. Esse modelo baseava-se na intensificação do controle do tempo de trabalho, na fragmentação das tarefas e na repetição mecânica das atividades, atribuindo ao trabalhador apenas uma etapa específica do processo produtivo.

Segundo a autora, inspirando-se no método taylorista, o fordismo aprofundou a separação entre planejamento e execução do trabalho, concentrando o controle nos setores gerenciais e reduzindo o trabalhador à execução de funções repetitivas. Essa lógica contribuiu para a perda da autonomia e da destreza do trabalhador, intensificando processos de alienação, controle social e exploração da força de trabalho. A racionalização extrema das tarefas visava à maximização da produtividade e à redução do tempo de produção, consolidando um modelo de organização pautado na eficiência e na padronização.

Silva (2017) destaca que, a partir do final da década de 1960, esse padrão produtivo entrou em crise, em razão da queda da taxa de lucro, do aumento do custo da força de trabalho e da intensificação das lutas sociais. Embora essas contradições tenham evidenciado os limites do modelo taylorista/fordista, elas não resultaram em um projeto social capaz de romper com a hegemonia do capital, abrindo espaço para novas formas de reorganização do processo produtivo.

Nesse contexto de crise e reestruturação, emergiu o toyotismo, caracterizado pela busca da chamada “qualidade total”, pela flexibilização da produção e pelo uso intensivo de tecnologias de controle e gestão. Conforme sistematiza Silva (2017), esse modelo passou a exigir um trabalhador polivalente, adaptável e dotado de competências múltiplas, articulando discursos como qualidade, eficiência, motivação e qualificação permanente. Esses princípios extrapolaram o campo industrial e foram progressivamente incorporados à educação, influenciando concepções pedagógicas e políticas educacionais.

A autora evidencia que a noção de competência, central no toyotismo, foi assimilada pelo discurso educacional, reforçando a ideia de que a formação deve responder diretamente às exigências do mercado de trabalho. Nessa perspectiva, a educação passa a enfatizar o “aprender a fazer”, deslocando o foco da formação crítica para a aquisição de habilidades funcionais, alinhadas às demandas produtivas. Tal racionalidade contribui para a consolidação de uma pedagogia tecnicista, orientada por metas, resultados e desempenho mensurável.

Silva (2017) demonstra ainda que as bases teóricas da pedagogia tecnicista estão ancoradas no empirismo, no positivismo e no behaviorismo, correntes que privilegiam a observação, a experimentação e o controle do comportamento como fundamentos do conhecimento científico. No campo educacional, essas matrizes reforçam práticas pedagógicas centradas na instrução, na padronização dos conteúdos e no controle do processo de ensino e aprendizagem, reduzindo a complexidade da formação humana a procedimentos técnicos e operacionais.

Além disso, a teoria do capital humano contribuiu para consolidar uma visão instrumental da educação, ao associá-la diretamente ao desenvolvimento econômico e à produtividade. Conforme analisa Silva (2017), essa abordagem desloca para o indivíduo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso no mercado de trabalho, convertendo a educação em investimento econômico e subordinando-a às exigências do capital.

Conforme analisa Silva (2017), a consolidação da pedagogia tecnicista no Brasil está diretamente associada à difusão da Teoria do Capital Humano no contexto das políticas educacionais, especialmente a partir da atuação do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), criado em 1961. Articulado a setores empresariais nacionais e multinacionais, bem como à Escola Superior de Guerra, o IPES atuou no cenário de instabilidade política que antecedeu o golpe civil-militar de 1964, defendendo a retirada do controle do Estado das mãos dos agentes políticos e a subordinação das políticas públicas — inclusive educacionais — aos interesses do capital.

Segundo Silva (2017), no campo educacional, o IPES exerceu influência significativa ao difundir a concepção de educação como instrumento de formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico, alinhando a universidade e os sistemas de ensino às demandas da industrialização e da modernização capitalista. Eventos como o Simpósio sobre a Reforma da Educação e o fórum A educação que nos convém contribuíram para a formulação de uma orientação pedagógica que se tornaria hegemônica durante a ditadura militar, fundamentada na eficiência, na produtividade e na racionalização do ensino.

A autora destaca que essas diretrizes se materializaram juridicamente por meio das

reformas educacionais instituídas pelas Leis nº 5.540/1968 e nº 5.692/1971. A Reforma Universitária reorganizou o ensino superior sob critérios administrativos e mercadológicos, enquanto a reforma do ensino de 1971 introduziu a profissionalização compulsória no antigo segundo grau, ampliou a escolaridade obrigatória e estruturou o currículo por áreas de estudo, priorizando o desenvolvimento de habilidades e atitudes voltadas à inserção no processo produtivo.

Nesse contexto, conforme sistematiza Silva (2017), a pedagogia tecnicista passou a orientar a organização do trabalho pedagógico, enfatizando a fragmentação dos objetivos educacionais, o planejamento centralizado, a padronização dos conteúdos e a valorização de métodos e técnicas em detrimento da reflexão crítica. O ensino passou a ser concebido como um processo operacional, voltado à obtenção de resultados mensuráveis, com forte ênfase na eficiência e no controle.

A autora evidencia ainda que os acordos firmados entre o Ministério da Educação e a USAID, no âmbito do programa Aliança para o Progresso, reforçaram essa orientação tecnicista ao introduzir modelos de gestão, planejamento e avaliação inspirados na racionalidade empresarial. Tais acordos desconsideraram as dimensões políticas, sociais e ideológicas da educação, promovendo a homogeneização do processo de ensino e aprendizagem e a mecanização das práticas pedagógicas.

Silva (2017) destaca que programas como o PABAEEX exemplificam essa lógica ao atribuir o fracasso escolar à baixa qualificação docente e propor soluções técnico-metodológicas baseadas no uso intensivo de recursos audiovisuais e tecnologias educacionais. Embora tais iniciativas tenham provocado resistências por parte de professores e comunidades escolares, elas contribuíram para a consolidação de uma concepção pedagógica que reduzia a complexidade do trabalho educativo à aplicação de técnicas previamente definidas.

A autora argumenta que a pedagogia tecnicista promoveu uma inversão no processo pedagógico, na medida em que os meios passaram a determinar os fins da educação. A organização do ensino passou a privilegiar o “máximo resultado com o mínimo de dispêndio”, transferindo à escola a racionalidade administrativa típica do setor produtivo e esvaziando o caráter formativo, crítico e emancipatório da educação.

Embora o Decreto nº 723/2020 trate, formalmente, do redimensionamento dos estudantes entre a rede estadual e a rede municipal de ensino, seus efeitos extrapolaram essa finalidade inicial. A partir de sua implementação, uma série de normativas complementares e orientações administrativas passou a reorganizar o funcionamento das unidades escolares e, conseqüentemente, as atribuições dos profissionais da educação, os pedagogos.

Nesse sentido, o redimensionamento dos estudantes operou como um dispositivo inicial que desencadeou uma reconfiguração mais ampla do trabalho pedagógico na rede estadual de Mato Grosso. A retirada dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual implicou o deslocamento funcional dos pedagogos, que deixaram de atuar prioritariamente na regência de turmas do 1º ao 5º ano para assumir funções de apoio pedagógico a estudantes com deficiência do 6º ao 9º ano, muitas vezes sem formação específica para essa atuação entre outras funções.

Esse movimento evidencia a permanência de uma racionalidade técnica na gestão educacional, na medida em que as decisões sobre o trabalho pedagógico passaram a ser orientadas por critérios administrativos de reorganização da rede, e não por uma concepção pedagógica que considere a formação, a identidade profissional e as especificidades do trabalho docente. Assim, ainda que o Decreto nº 723/2020 não tenha alterado diretamente as funções do pedagogo, ele inaugurou um processo normativo que resultou na fragmentação do trabalho pedagógico e no esvaziamento da docência como eixo estruturante da identidade profissional.

Dessa forma, o caso de Mato Grosso pode ser compreendido como expressão contemporânea das tendências tecnicistas historicamente presentes na educação brasileira, nas quais a racionalidade administrativa se sobrepõe à dimensão formativa, reafirmando a subordinação da prática pedagógica às exigências de organização e eficiência do sistema.

2.3 A Especialização do Trabalho Pedagógico e a Racionalidade Instrumental: Uma Perspectiva Crítica

A regulamentação do Professor de Apoio Pedagógico Especializado (PAPE) pela Portaria N° 1.402/2023/GS/SEDUC/MT representa um desdobramento do redimensionamento do trabalho do pedagogo na rede estadual de Mato Grosso. Sob a perspectiva da teoria crítica, evidencia-se a penetração da racionalidade capitalista na organização do trabalho pedagógico, marcada pela fragmentação, hierarquização e subordinação das funções docentes.

O Art. 111 estabelece que a atribuição de PAPE deve ser prioritariamente para servidor efetivo de pedagogia remanescente, consolidando uma lógica administrativa que cria funções especializadas como estratégia de gestão de excedentes de mão de obra qualificada. A hierarquização do parágrafo único institui uma escala de precarização que fragmenta a

categoria docente e compromete a construção de uma identidade profissional coletiva. O processo seletivo em duas fases (Art. 112) e os requisitos de qualificação (Art. 113) incorporam a lógica meritocrática, valorizando formalmente a qualificação, mas podendo aprofundar desigualdades e desconexão com as condições reais de trabalho.

A subordinação do PAPE ao planejamento dos professores regentes evidencia a divisão técnica do trabalho educativo, separando concepção e execução, e reforça a padronização das práticas pedagógicas. As Portarias 176/2022, 1.402/2023 e 1.138/2024 revelam, assim, um redimensionamento sistemático que elimina a função de “Professor Alfabetizador” e limita as possibilidades de atuação às funções especializadas, gerando desafios de adaptação e afetando profundamente a identidade profissional dos pedagogos.

À luz de Adorno (2011), essas transformações se manifestam como pseudoformação (*Halbbildung*), em que a experiência educativa autêntica é substituída por processos técnicos padronizados. A educação, quanto mais tenta se isolar de seu condicionamento social, mais se torna refém da situação social vigente. Para Adorno (2011), o potencial emancipatório da educação depende da crítica permanente e não pode se reduzir a estratégias instrumentais de esclarecimento da consciência.

O redimensionamento do trabalho pedagógico em funções especializadas limita a experiência formativa integral, precariza a atuação docente e reproduz a lógica da produção capitalista. A concepção adorniana de educação como produção de uma consciência verdadeira permite compreender que as medidas técnico-administrativas podem comprometer a formação de sujeitos críticos, capazes de refletir sobre sua sociedade e participar efetivamente de uma democracia substantiva.

Além disso, a perspectiva de Adorno (2011) evidencia que a educação não é apenas um instrumento técnico, mas também um espaço de reflexão ética e política. A reorganização das funções pedagógicas, quando centrada exclusivamente em critérios administrativos e produtividade, restringe a autonomia docente, limita a capacidade de cooperação entre profissionais e compromete o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam colaboração, empatia e responsabilidade social.

Dessa forma, o redimensionamento do trabalho pedagógico evidencia a prevalência da racionalidade instrumental, mas também permite identificar caminhos para resistência e transformação. Reconhecer criticamente os condicionamentos sociais, econômicos e políticos que moldam a prática do pedagogo é condição essencial para manter vivo o horizonte da emancipação defendido por Adorno (2011) e para que a educação pública possa cumprir seu papel formativo e emancipatório.

Em Educação e Emancipação, Adorno analisa a transformação histórica pela qual a cultura passa a ser organizada segundo a mesma racionalidade que governa a produção econômica. Para o autor, ocorre uma “transformação básica na chamada superestrutura, confundindo-se os planos da economia e da cultura”, de modo que a indústria cultural passa a “determinar toda a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica” (Adorno, 2011, p. 21). Essa racionalidade, própria do capitalismo tardio, não apenas condiciona externamente a cultura, mas se inocula nos próprios bens culturais, que se convertem estritamente em mercadorias.

Ao serem subordinados a fins econômicos e políticos, os produtos culturais perdem sua autonomia crítica e passam a operar como instrumentos de adaptação à realidade existente. A organização da cultura torna-se, assim, “manipulatória dos sentidos dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos e, logo, à situação vigente” (Adorno, 2011, p. 21). A cultura deixa de constituir um espaço de negação do existente e passa a reforçá-lo, incorporando a lógica da administração e da eficiência.

Nesse contexto, Adorno identifica um segundo movimento decisivo: a interferência na própria apreensão da sociedade pelos sujeitos, por meio do mecanismo da pseudoformação. Trata-se de um processo no qual a formação cultural não é abolida, mas esvaziada de seu potencial reflexivo. A pseudoformação pode manifestar-se tanto por conteúdos irracionais quanto por conteúdos conformistas; em ambos os casos, segundo o autor, são mobilizados “traços autoritários da personalidade” (Adorno, 2011, p. 21).

Quando se apoia em conteúdos irracionais, a pseudoformação opera por “apelos contra a razão e a vida intelectual e cultural”; quando assume a forma do conformismo, favorece “a fraqueza do eu, estimulando o comportamento de assimilação e adaptação das massas”, canalizando os interesses subjetivos para a aceitação do existente (Adorno, 2011, p. 21). A adaptação, nesse sentido, não é apenas uma exigência externa, mas torna-se um traço internalizado da subjetividade.

Adorno observa que, nessas condições, a resistência ao mundo tal como ele é passa a ser vivenciada como ameaça à própria possibilidade de satisfação. Como afirma o autor, “a resistência contra o existente eliminaria a única fonte de prazer possível que resta” (Adorno, 2011, p. 21). A integração dos indivíduos à ordem vigente é, assim, assegurada não apenas pela coerção, mas também pela administração dos desejos e das formas de satisfação.

Importa destacar que essa crítica não se funda na negação abstrata da cultura produzida sob tais condições. Adorno reconhece que “os bens da indústria cultural efetivamente produzem satisfação de interesses objetivos”, assim como as mercadorias da

sociedade capitalista possuem valor de uso (Adorno, 2011, p. 21). A indústria cultural possui bases objetivas, sem as quais sua eficácia social seria inexplicável. Justamente por isso, sua crítica exige a compreensão das condições históricas que tornam tais formas culturalmente dominantes.

Contudo, essa satisfação não elimina o caráter regressivo do processo. Para Adorno, a indústria cultural expressa a “irracionalidade objetiva da sociedade capitalista tardia, como racionalidade da manipulação das massas” (Adorno, 2011, p. 21). Trata-se de uma racionalidade que se apresenta como esclarecida, técnica e eficiente, mas que, ao se autonomizar, converte-se em instrumento de dominação e obscurecimento da consciência.

Nesse movimento histórico, o próprio esclarecimento se inverte em seu oposto. Como afirma Adorno, “na continuidade de seu próprio desenvolvimento, o esclarecimento se inverte em obscurantismo e ocultamento” (Adorno, 2011, p. 21). A razão, reduzida à sua dimensão instrumental, perde sua capacidade crítica e passa a servir à reprodução das relações sociais existentes, inclusive em seus aspectos mais destrutivos.

Essa inversão permite compreender a radicalidade da crítica adorniana ao estabelecer a relação entre racionalização técnica e barbárie. Para o autor, a indústria cultural corresponde à “continuidade histórica de condições sociais objetivas que formam a antecâmara de Auschwitz”, na medida em que a administração total da vida, a padronização da experiência e a supressão da subjetividade crítica constituem o solo histórico da violência extrema (Adorno, 2011, p. 21).

Dessa forma, a análise de Adorno evidencia que a racionalidade instrumental, ao invadir a cultura e a educação, não apenas limita a formação intelectual, mas compromete o próprio horizonte da emancipação. A educação, quando reduzida à adaptação funcional, deixa de contribuir para a formação de uma consciência capaz de refletir criticamente sobre a sociedade e sobre suas próprias condições de existência. Para Adorno, o desafio central da educação reside justamente em não se limitar à adaptação, mas em preservar — contra a lógica dominante — a possibilidade de uma formação verdadeiramente emancipatória.

A formulação adorniana segundo a qual “Que Auschwitz não se repita!” constitui o imperativo central da educação moderna estabelece uma articulação singularmente contundente entre educação e ética. Em Educação e Emancipação, essa exigência assume a forma de um verdadeiro imperativo categórico histórico, no qual “o sentido da história aparece com o vigor de um imperativo categórico” (Adorno, 2011, p. 22). Contudo, Adorno afasta-se explicitamente de uma compreensão moralizante da questão, recusando interpretá-la como um problema de consciência individual ou de dever-ser abstrato. Trata-se, antes, de uma

questão social objetiva, que “implica uma práxis” (Adorno, 2011, p. 22).

Nessa perspectiva, a educação contra a barbárie não se realiza por meio de conselhos morais ou de um suposto aperfeiçoamento ético dos indivíduos, mas exige a transformação das condições objetivas que tornaram Auschwitz possível. Como adverte Adorno, Auschwitz “existiu unicamente porque existiram as suas condições objetivas”, e a persistência dessas mesmas condições mantém aberta a possibilidade de sua repetição (Adorno, 2011, p. 22). Essas condições não são fortuitas ou acidentais, mas correspondem ao desenvolvimento necessário da racionalidade social no capitalismo tardio, marcada pela instrumentalização da razão e pela administração total da vida social.

Dessa forma, as questões do poder, da ética e da dominação não aparecem como categorias fundantes ou originárias, mas como derivadas do processo histórico concreto de formação social. Auschwitz, nesse sentido, não é compreendido apenas como um evento extremo ou excepcional, mas como parte de um “processo social objetivo de uma regressão associada ao progresso” (Adorno, 2011, p. 22). Trata-se de um processo de coisificação que impede a experiência formativa, substituindo-a por uma reflexão afirmativa e autoconservadora da situação vigente.

Adorno amplia, assim, o significado de Auschwitz ao afirmá-lo como símbolo da tragédia da formação na sociedade capitalista. Não se trata apenas do genocídio perpetrado nos campos de extermínio, mas da expressão máxima de um processo social no qual a formação (*Bildung*) é esvaziada de seu conteúdo emancipatório. A pseudoformação, nesse contexto, “obscurece, mas ao mesmo tempo convence” (Adorno, 2011, p. 22), produzindo sujeitos adaptados, integrados e incapazes de resistência crítica.

A análise da indústria cultural aprofunda esse diagnóstico. Para Adorno, ela representa a cultura “totalmente convertida em mercadoria”, no interior de uma totalização da forma-mercadoria que alcança não apenas os bens culturais, mas também as próprias necessidades sensíveis às quais esses bens correspondem (Adorno, 2011, p. 23). O esclarecimento, entendido como consciência de si e autoconscientização, passa a ser culturalmente condicionado e, sob os termos da indústria cultural, limita-se a uma pseudoformação, isto é, a uma falsa experiência restrita ao caráter afirmativo do consumo cultural.

Essa forma de satisfação não é ilusória ou meramente enganosa. Adorno reconhece que ela é real, que “corresponde a interesses objetivos” e produz uma satisfação concreta dos sentidos (Adorno, 2011, p. 23). Contudo, trata-se de uma satisfação que bloqueia as possibilidades da experiência formativa, provocando uma regressão sensorial e espiritual, exemplificada pelo empobrecimento da audição, da atenção e da capacidade de apreensão do

objeto.

Por meio da indústria cultural, a dominação no plano da subjetividade revela-se condicionada estruturalmente à organização social do trabalho. Adorno não elabora, portanto, uma crítica ética do poder fundada em categorias normativas abstratas, mas deriva a dominação da própria estruturação social do trabalho, em continuidade com Hegel e Marx. Nesse sentido, a indústria cultural constitui um conceito político e ético materialmente embasado no processo produtivo (Adorno, 2011, p. 23).

Do mesmo modo, o conceito de pseudoformação não designa um simples efeito de manipulação ideológica ou de dominação política direta, mas a base social de uma estrutura de dominação que se reproduz objetivamente. A formação mutilada não é um desvio contingente, mas um momento necessário da racionalidade social vigente. Esse potencial crítico dos conceitos da Dialética do Esclarecimento, observa o autor, não foi devidamente considerado por Habermas, o que tornaria problemática sua separação entre trabalho e interação (Adorno, 2011, p. 23).

Ao retomar a relação entre Auschwitz e a ausência da aptidão à experiência, Adorno aprofunda ainda mais sua crítica. A experiência (*Erfahrung*) não pode ser compreendida nos termos do experimento das ciências naturais, mas deve ser pensada a partir da tradição dialética, em especial de Hegel e de sua “ciência da experiência da consciência”. A experiência é definida como um processo autorreflexivo e mediado, no qual a relação com o objeto constitui o próprio processo de formação do sujeito em sua objetividade (Adorno, 2011, p. 24).

Nesse sentido, a experiência formativa é essencialmente dialética e comporta dois momentos fundamentais. O primeiro é o momento materialista, entendido como disponibilidade ao contato com o objeto, como abertura ao empirismo sensível. Trata-se da recuperação da experiência do concreto, do sensível, que o pensamento conceitual tende a mascarar. Adorno evoca, de modo emblemático, a experiência de “ouvir uma sonata de Beethoven da sala ao lado”, indicando a dimensão mimética da arte que escapa aos parâmetros da indústria cultural (Adorno, 2011, p. 24).

O segundo momento é o histórico: a experiência como processo de “tornar-se experiente”, isto é, aprender por meio da elaboração mediada do processo formativo, atribuindo relevância tanto aos resultados quanto ao próprio percurso. Inspirando-se em Benjamin, Adorno lembra que “o passado não é um ponto fixo”, mas algo que deve ser reelaborado na relação com o presente, de modo a apreender o presente como histórico e, portanto, acessível a uma práxis transformadora (Adorno, 2011, p. 24).

A experiência formativa, nesses termos, é um movimento negativo, no qual a figura realizada é confrontada com suas próprias limitações. O que é torna-se efetivamente o que é apenas na relação com o que não é. Trata-se de um processo marcado pela contradição, pela recusa do existente e pela lógica da não-identidade, na qual a realidade não se esgota em seus conceitos nem em suas formas sociais (Adorno, 2011, p. 25).

Essa experiência exige tempo, mediação e continuidade, em oposição ao imediatismo e à fragmentação característicos da racionalidade formal coisificada. A ausência dessa aptidão à experiência caracteriza a atualidade ainda mais do que a simples falta de conteúdos formativos. Para Adorno, o travamento da experiência decorre da repressão do diferenciado em favor da uniformização da sociedade administrada e da repressão do processo em favor do resultado isolado, falsamente autônomo — traços centrais da pseudoformação (Adorno, 2011, p. 25).

Por fim, Adorno identifica na dialética do trabalho social o modelo originário da experiência formativa. No capitalismo tardio, porém, essa experiência sofre uma metamorfose profunda: o trabalho social vivo parece desaparecer diante da onipresença do capital, que se apresenta como subjetividade exclusiva. A indústria cultural impõe uma síntese pelo mercado, produzindo um sujeito social heteronomamente socializado, no qual predomina a adaptação e se rompe a memória do que poderia ser autônomo (Adorno, 2011, p. 25).

À luz da teoria crítica de Theodor Adorno, as transformações recentes na organização do trabalho pedagógico na rede estadual de Mato Grosso podem ser compreendidas não apenas como um processo de reorganização administrativa, mas como expressão da racionalidade instrumental que tem atravessado as políticas educacionais contemporâneas. O redimensionamento promovido a partir do Decreto nº 723/2020, ao redefinir funções, fragmentar atribuições e intensificar a lógica da adaptação técnica, evidencia tensões entre uma educação orientada pela gestão eficiente e uma formação comprometida com a experiência crítica e emancipatória. Nesse contexto, a atuação do pedagogo passa a ser marcada por exigências imediatas, pela especialização funcional e pela subordinação a objetivos externos ao processo formativo, aproximando-se daquilo que Adorno denomina pseudoformação. Assim, a questão que se coloca não é apenas se a educação pública em Mato Grosso está em transformação, mas em que medida tais transformações aprofundam uma crise da formação, ao restringirem as possibilidades de uma prática pedagógica orientada para além da adaptação ao existente, preservando ou não o horizonte emancipatório da educação.

CAPÍTULO 3. MÉTODO DA PESQUISA: TEORIA CRÍTICA E ANÁLISE DA REALIDADE EDUCACIONAL

O estudo sobre as mudanças no trabalho dos professores pedagogos após o Decreto 723/2020, na rede estadual de Rondonópolis/MT, precisa de uma base teórica que ajude a entender as contradições desse processo. Neste capítulo, apresentamos os fundamentos teóricos e metodológicos que orientam a pesquisa, destacando a Teoria Crítica da Sociedade, especialmente as ideias de Theodor Adorno na obra Educação e emancipação. A Teoria Crítica foi escolhida por permitir revelar os conflitos e tensões presentes nas políticas educacionais e seus efeitos na vivência dos profissionais.

Inicialmente apresentamos os fundamentos da pesquisa qualitativa e sua articulação com a Teoria Crítica, destacando a importância da escuta das subjetividades. Em seguida, aprofundamos a discussão sobre a abordagem crítica como instrumento de investigação na pesquisa educacional, destacando seu potencial para compreender as contradições e complexidades presentes no contexto estudado. Por fim, discutimos a aplicação dessa perspectiva na análise de entrevistas, evidenciando como ela possibilita tensionar essas contradições para revelar tanto os limites quanto as possibilidades da realidade educacional investigada.

3.1 A pesquisa qualitativa e a escuta das subjetividades

A orientação metodológica adotada neste estudo baseia-se em uma abordagem qualitativa, definida por Lüdke e André (2018) como aquela que prioriza a compreensão aprofundada dos fenômenos, atentando-se para a complexidade do processo investigativo e para os significados que os participantes atribuem às suas vivências. Essa orientação metodológica revela-se adequada ao objetivo de captar as particularidades das mudanças experienciadas pelos pedagogos diante da reorganização administrativa do ensino fundamental.

Nesta perspectiva, Laville e Dione (2009) ressaltam que, embora a pesquisa deva ser estruturada e sistemática, isso não significa que ela deva ser rígida ou desprovida de um propósito claro. O processo de pesquisa precisa ser rigoroso, mas também deve ser conduzido de maneira transparente e objetiva. Para garantir essa objetividade, cada etapa do estudo deve ser cuidadosamente documentada e justificada, de modo que todas as decisões tomadas

durante a pesquisa sejam claras e compreensíveis para os outros.

Na pesquisa qualitativa, trabalhamos de maneira significativa com crenças, valores, atitudes e aspirações, buscando um aprofundamento nas relações de um determinado grupo de docentes. Como destaca Minayo (2002, p. 28):

Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva.

Nesta pesquisa, utilizamos a entrevista como instrumento de coleta de dados. Na abordagem qualitativa, as subjetividades dos indivíduos se manifestam nas narrativas dos entrevistados, nos significados, motivações e atitudes expressos durante o contato direto com o pesquisador. Por isso, o investigador precisa identificar os dados implícitos nas falas dos participantes, o que requer um convívio próximo para construir uma relação de confiança, essencial para o desenvolvimento das categorias e a criação e classificação dos conceitos.

Para que a entrevista seja eficaz na coleta de dados relevantes e proporcione uma melhor compreensão da realidade vivida, é indispensável garantir o anonimato dos entrevistados. Além disso, o pesquisador deve realizar o mínimo de intervenções e adotar uma postura ética, garantindo o bem-estar do participante. Considerando a diversidade de relatos de experiências, optamos por realizar entrevistas com professores pedagogos que atuam no ensino regular da educação básica da Rede Estadual de Rondonópolis, utilizando a modalidade semiestruturada, por sua flexibilidade, que se mostrou a mais adequada para os objetivos desta pesquisa.

3.2 Procedimentos da pesquisa

A pesquisa foi conduzida com 07 professores pedagogos efetivos da rede pública estadual de ensino, ou seja, aqueles que possuem vínculo permanente com o estado. A amostra incluiu docentes que estavam em exercício na rede estadual na cidade de Rondonópolis/MT, permitindo uma análise ampla e diversificada sobre o contexto educacional local.

A revisão bibliográfica foi parte importante dessa caminhada, por meio da análise dos conhecimentos já construídos em documentos legais, e publicações em livros, teses,

dissertações e artigos, dialogando com autores consagrados, que versem para elucidar o tema, e ainda orientarão a entrevista.

Seguimos com entrevista direcionada ao professor pedagogo da rede estadual de ensino de Rondonópolis/MT, através dos relatos buscamos levantar informações e percepções sobre suas experiências quanto às ações pedagógicas alteradas devido ao redimensionamento dos estudantes do 1º ao 5º ano para a rede municipal de ensino.

Laville e Dione (2009) destacam que o primeiro passo de um pesquisador é selecionar e definir claramente os conteúdos que serão abordados em sua pesquisa. Isso envolve fazer um “recorte” do que é relevante para o estudo, de modo a organizar esses conteúdos em categorias específicas. Ao agrupar esses conteúdos, o pesquisador não só os ordena, mas também dá sentido e propósito a eles, ligando-os aos objetivos do estudo.

Alinhando-se a esta perspectiva, Bogdan e Biklen (2013) enfatizam que a categorização na pesquisa qualitativa em educação deve emergir do próprio material coletado, em um processo indutivo que respeite a complexidade dos fenômenos estudados.

Laville e Dione (2009) descrevem o processo de análise de dados como algo que exige uma organização inicial dos conteúdos em categorias já estabelecidas, mas reconhecem que nem todos os elementos podem ser facilmente encaixados nesse primeiro momento. Durante essa fase inicial, o pesquisador tenta agrupar o material da melhor forma possível dentro das categorias predefinidas, mas pode acabar deixando alguns conteúdos de fora, ou sem uma classificação adequada.

Depois dessa primeira organização, o processo continua com revisões críticas, nas quais o pesquisador revisita os dados que não foram classificados ou que foram difíceis de encaixar nas categorias existentes. Esses elementos que inicialmente não se encaixaram podem gerar novas percepções, levando à criação de novas categorias ou até à modificação das categorias já estabelecidas, por meio de ampliação ou subdivisão.

Segundo Minayo (2002), a técnica de análise de conteúdo passou por uma significativa evolução ao longo do tempo. Inicialmente, até meados do século XX, era predominantemente empregada com uma abordagem quantitativa, focando na contagem da frequência de determinados elementos nas mensagens analisadas. Contudo, com o passar dos anos, essa técnica foi se transformando em um conjunto mais amplo e diversificado de procedimentos, integrando tanto perspectivas quantitativas quanto qualitativas.

Nesta linha, Franco (2018) aprofunda a discussão sobre análise de conteúdo no contexto educacional brasileiro, destacando sua potencialidade para desvelar não apenas o conteúdo manifesto, mas também as condições contextuais de sua produção. Segundo Franco

(2018), a análise de conteúdo fundamenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, reconhecendo que os enunciados dos sujeitos são construções sociais e históricas que refletem as contradições e tensões do contexto educacional.

O processo de análise de conteúdo, conforme sistematizado por Minayo (2002), é dividido em três fases interdependentes. A primeira etapa, chamada de pré-análise, corresponde ao momento de organização do material e de familiarização com seu conteúdo. Nessa fase, realiza-se uma leitura inicial com o objetivo de identificar as diretrizes analíticas, definir unidades de registro e de contexto, além de selecionar os trechos mais significativos conforme os objetivos da pesquisa.

A segunda fase, conhecida como exploração do material, é considerada a mais extensa e exigente. É nesse momento que se colocam em prática as decisões tomadas anteriormente. A análise se aprofunda por meio de várias leituras do material, permitindo a construção de categorias e a codificação dos dados, agrupando informações que compartilham características semelhantes.

Por fim, a terceira etapa corresponde ao tratamento dos dados obtidos e à interpretação dos resultados. Nessa fase, são utilizados recursos de análise estatística simples para sistematizar as informações em tabelas ou quadros, que facilitam a visualização e a análise dos achados.

Essa articulação metodológica possibilita uma compreensão mais aprofundada das transformações vivenciadas pelos pedagogos, evidenciando tanto as tensões quanto as potencialidades emergentes do processo.

3.3 Participantes da pesquisa: professores pedagogos da rede estadual de Rondonópolis

Docentes pedagogos efetivos da rede pública estadual de ensino, em pleno exercício de suas funções, que atuam no município de Rondonópolis/MT.

Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a realização da entrevista e a gravação de sua voz, foram assinados e entregues à pesquisadora por meio de contato pessoal.

A investigação contou com a participação de sete professores pedagogos efetivos da rede estadual de ensino, selecionados mediante critérios de tempo de serviço e vínculo institucional. Para preservar o anonimato dos participantes, adotou-se a codificação

alfanumérica PP1 a PP7, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Perfil profissional dos participantes da pesquisa

Identificação	Gênero	Tempo Total de Atuação Docente	Tempo de Atuação na Rede Estadual
PP1	Feminino	15 anos	7 anos
PP2	Feminino	25 anos	25 anos
PP3	Feminino	14 anos	7 anos
PP4	Feminino	19 anos	7 anos
PP5	Feminino	38 anos	6 anos
PP6	Feminino	10 anos	5 anos
PP7	Masculino	28 anos	7 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Observa-se que o grupo de participantes apresenta significativa experiência profissional, com tempo de atuação docente variando entre 10 e 38 anos. No que concerne especificamente ao vínculo com a rede estadual de ensino, o período de atuação oscila entre 5 e 25 anos, o que proporciona um corpus de análise com diferentes perspectivas temporais sobre as práticas pedagógicas institucionais. Destaca-se, ainda, a predominância de profissionais do gênero feminino, aspecto que reflete a histórica feminização da profissão docente, particularmente no âmbito da Pedagogia.

Para a análise aprofundada deste estudo, estabeleceu-se um recorte qualitativo centrado nas narrativas de três participantes (PP3, PP5 e PP6), preservando a codificação original para assegurar a coerência metodológica e a rastreabilidade dos dados. A seleção deste subgrupo fundamentou-se na densidade e representatividade de suas contribuições em relação ao objeto de investigação.

Os participantes selecionados constituem um conjunto heterogêneo quanto à trajetória profissional: PP3 com 14 anos de experiência docente (7 na rede estadual); PP5 com 38 anos de magistério (6 na rede estadual); e PP6 com 10 anos de docência (5 como efetiva na rede

estadual). Esta diversidade temporal propicia um espectro analítico que contempla diferentes gerações de formação pedagógica e experiências institucionais.

A opção por este recorte metodológico justifica-se pela saturação teórica observada nas narrativas dos demais participantes e pela significativa convergência temática identificada nas falas dos sujeitos selecionados, permitindo uma análise mais aprofundada dos fenômenos investigados. Ressalta-se que, embora focada em três participantes, a análise mantém-se articulada ao conjunto integral dos dados coletados.

Embora tenham sido entrevistados sete professores pedagogos efetivos, optou-se pela análise aprofundada das falas de três participantes, por considerar-se que, a partir dessas entrevistas, foi alcançada a saturação teórica. Isso significa que as informações e categorias analíticas começaram a se repetir, indicando que os dados já eram suficientes para compreender o fenômeno investigado, sem que novas entrevistas acrescentassem elementos significativos para a análise. Assim, a escolha por este recorte busca garantir a qualidade e a profundidade da análise, alinhando-se a procedimentos recomendados na pesquisa qualitativa (Minayo, 2002).

Segundo Denzin e Lincoln (1994), citados por Fontanella e Magdaleno (2012), a saturação ocorre quando os dados coletados começam a se repetir, não oferecendo mais novas informações relevantes para a construção teórica. Essa repetição é interpretada como um indicativo de que o fenômeno investigado já foi suficientemente explorado, o que, metaforicamente, implica num “descarte” dos dados mais recentes por não contribuírem com novidades analíticas. Assim, a saturação teórica se torna um critério prático e conceitual para encerrar a coleta de dados, permitindo ao pesquisador focar na interpretação e construção teórica do material já reunido.

A pesquisadora foi responsável por transcrever as entrevistas, tentando ser o mais fiel possível às palavras dos participantes, esforçando-se em manter as falas originais, sem modificar ou interpretar o conteúdo de forma inadequada, buscando garantir que o significado e a forma das respostas dos participantes fossem preservados de forma precisa durante a transcrição.

3.4 Critérios de Inclusão e Exclusão

Foram incluídos na pesquisa os professores atribuídos em escolas estaduais do município de Rondonópolis-MT que atuam na função de Professor de Apoio Pedagógico

Especializado (PAPE) ou Professor do Acompanhamento Personalizado da Aprendizagem (APA). Foram excluídos os profissionais efetivos da rede estadual de ensino que não sofreram alterações em suas funções a partir da publicação do Decreto nº 723/2020.

3.5 Procedimentos éticos e técnica de coleta: entrevistas semiestruturadas

Foi realizada a revisão das transcrições de todas as entrevistas, abrangendo todos os perfis dos participantes, com o objetivo de garantir a fidelidade aos relatos apresentados. Esse processo assegurou que as falas dos participantes fossem transcritas de maneira precisa, respeitando o conteúdo e a essência das suas respostas, sem distorções ou interpretações indevidas.

Os dados foram coletados através das entrevistas que foram realizadas na escola em que os professores pedagogos atuam enquanto PAPE (Professor de Apoio Pedagógico Especializado) ou APA (Professor do Acompanhamento Personalizado da Aprendizagem).

Após a realização das entrevistas, os participantes puderam acompanhar o andamento da pesquisa, desde a transcrição dos dados até a elaboração do relatório final, recebendo informações a qualquer momento, conforme desejassem, por meio dos contatos fornecidos ao final do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Especificamente, tiveram acesso à transcrição das entrevistas para realizar eventuais correções, assim que as transcrições foram concluídas. Os resultados da pesquisa foram disponibilizados assim que a pesquisa foi finalizada. A pesquisadora entrou em contato, utilizando os meios de comunicação fornecidos pelos participantes, para consultá-los sobre a transcrição das entrevistas e para informá-los sobre os resultados finais do estudo. Os participantes também puderam contatar, a qualquer momento, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Rondonópolis (CEP/UFR) e/ou a pesquisadora, conforme necessário. Os dados de contato do CEP/UFR e da pesquisadora foram descritos ao final do documento TCLE.

As respostas dos participantes foram consideradas por refletirem os avanços, as ansiedades e os desafios vivenciados durante a interação com os envolvidos. Isso permitiu avaliar se o propósito inicial da pesquisa foi validado ao longo do processo.

Laville e Dione (2009) explicam que, no contexto da pesquisa, “dados” podem se manifestar como um “discurso”. Esse termo, conforme os autores, deve ser entendido de maneira ampla, abrangendo não apenas textos extraídos de documentos diversos, mas também

respostas obtidas por meio de perguntas abertas em questionários ou entrevistas. Ou seja, os dados que compõem a pesquisa não se limitam a números ou informações quantitativas, mas incluem também informações qualitativas, como falas e relatos, que são consideradas discursos. Esses discursos são valiosos porque revelam percepções, experiências e opiniões dos participantes, sendo uma parte essencial da análise qualitativa.

O método adotado permite analisar os dados coletados ao longo de todo o processo da pesquisa, e não apenas ao final. Isso é fundamental para as reflexões que surgem durante a interação entre o pesquisador e os participantes, em alinhamento com o tema abordado, criando uma constante dialética na construção deste estudo.

A aprovação desta pesquisa foi concedida pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondonópolis, sendo registrada sob o número de parecer 7.284.227 e CAAE 83693724.6.0000.0126.

Esses dados podem ser consultados na Plataforma Brasil, onde estão disponíveis para verificação e esclarecimentos sobre o desenvolvimento do projeto, incluindo informações sobre o método, os riscos para os participantes e outros detalhes pertinentes. O presente trabalho integra um estudo teórico bibliográfico, documental e de campo, que oferece a base necessária para a análise e discussão dos dados empíricos coletados.

As entrevistas foram devidamente fundamentadas com referências bibliográficas concebidas em formato de tabelas (que se encontram no apêndice 1) e tratadas individualmente conforme o público a ser entrevistado, tendo como foco responder à questão principal do tema que é de investigar a atuação do professor pedagogo na rede Estadual de ensino em Rondonópolis a partir do decreto 723/2020.

Após uma seleção criteriosa e deliberada dos conteúdos, estes foram organizados em unidades, o que corresponde ao processo de unitarização, ou seja, a transformação do conteúdo em unidades, com ênfase no problema e nos objetivos da pesquisa. Dessa forma, cada unidade foi estruturada para desenvolver os conteúdos de maneira que eles adquirissem um significado completo por si mesmos. Para a categorização ou classificação dessas unidades, os conteúdos e dados foram agrupados com base nas semelhanças existentes entre eles, formando temáticas homogêneas que sustentassem o problema central da pesquisa, conforme exposto a seguir.

3.6 Articulação metodológica: análise de conteúdo

Para apreender a complexidade e as contradições inerentes à realidade educacional sob investigação, este estudo adota a análise de conteúdo para a análise das entrevistas, conforme proposta por Minayo (2002), permitindo uma compreensão mais abrangente e dialética do objeto de estudo.

A análise de conteúdo, segundo Minayo (2002), desenvolve-se em três etapas fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Esse procedimento possibilita organizar o material empírico, identificar núcleos de sentido e estabelecer categorias temáticas que emergem das próprias falas dos participantes pesquisados.

Na análise das entrevistas, as falas dos pedagogos são categorizadas de acordo com os procedimentos propostos por Minayo, identificando temas recorrentes e articulando-os de modo a evidenciar as múltiplas dimensões e contradições presentes em suas experiências. Por exemplo, as falas sobre a função PAPE são agrupadas em categorias como “identidade profissional”, “precarização”, “inclusão”, “formação” e “autonomia”, o que permite compreender não apenas cada aspecto isoladamente, mas também as tensões e interdependências entre eles.

Esse método favorece a organização sistemática dos dados e, ao mesmo tempo, preserva a riqueza e a complexidade do fenômeno estudado, permitindo que a realidade educacional investigada seja compreendida em sua totalidade dinâmica, marcada por conflitos, desafios e potencialidades.

A tensão produtiva entre subjetividade e objetividade manifesta-se de forma particular nesta pesquisa, uma vez que, como pesquisadora, também estou submetida às determinações a partir do Decreto nº 723/2020, atuando como PAPE na rede estadual de Rondonópolis. Essa condição não compromete a objetividade da investigação, mas amplia a possibilidade de compreensão crítica das contradições que se apresentam, desde que acompanhada de autorreflexão constante. Conforme Adorno (2011), o conhecimento exige que o sujeito reconheça sua própria implicação nas condições sociais que busca compreender, pois é na tensão entre o vivido e o refletido que se constitui a possibilidade de emancipação. Assim, minha experiência como PAPE não é tratada como dado imediato, mas como mediação necessária para compreender os limites e as possibilidades de resistência presentes na prática educativa cotidiana.

3.7 A crítica imanente como princípio metodológico

A análise dialética das entrevistas fundamenta-se na concepção adorniana de crítica imanente, segundo a qual o pensamento crítico não se coloca externamente à realidade social, mas emerge do confronto entre aquilo que existe e aquilo que essa mesma realidade promete, mas não realiza. Em Educação e emancipação, Adorno afirma que a experiência formativa autêntica é necessariamente negativa, pois se constitui no tensionamento entre o real e o não realizado: “o que é torna-se efetivamente o que é pela relação com o que não é” (Adorno, 2011, p. 25). Nessa perspectiva, a crítica não consiste em juízos morais ou prescrições abstratas, mas em um movimento reflexivo que revela as contradições objetivas do processo social, permitindo compreender como determinadas formas de organização da educação produzem adaptação, conformismo e bloqueio da experiência. Ao destacar que a racionalidade dominante reprime o diferenciado em favor da uniformização e privilegia o resultado em detrimento do processo, Adorno sustenta que “o travamento da experiência deve-se à repressão do processo em prol do resultado, falsamente independente” (Adorno, 2011, p. 25). Assim, a crítica imanente orienta a análise das falas dos pedagogos ao buscar, nas próprias narrativas dos participantes, as tensões entre as finalidades formativas da educação e as exigências técnico-administrativas que atravessam sua prática, evidenciando os limites e as possibilidades de uma atuação pedagógica comprometida com a emancipação.

Assim, a investigação busca compreender como as práticas e políticas educacionais se mostram coerentes ou incoerentes com seus próprios objetivos declarados, identificando os conflitos e limites que marcam o trabalho dos pedagogos. Na análise das políticas educacionais e das experiências dos pedagogos, este princípio nos permite confrontar o discurso oficial sobre inclusão, qualidade educacional e valorização profissional com a realidade concreta vivenciada pelos participantes, revelando as contradições entre as promessas e sua efetivação.

Atuando como PAPE, minha experiência profissional se torna parte do processo de análise, permitindo interpretar as contradições e tensões presentes no cotidiano escolar. Essa inserção não compromete a objetividade da pesquisa; pelo contrário, favorece a compreensão crítica do fenômeno. Segundo Adorno (2011), a mediação entre o vivido e o refletido é condição para apreender as determinações sociais que moldam a prática educativa e identificar caminhos de resistência e transformação.

3.8 Tabela-Síntese das Categorias Analíticas

Com base na análise de conteúdo realizada conforme a metodologia de Minayo (2002) e considerando os resultados finais da pesquisa, apresentamos abaixo uma tabela-síntese das categorias analíticas que emergiram do processo de investigação sobre as experiências dos pedagogos da rede estadual de Mato Grosso após o Decreto 723/2020.

Tabela 1: Categorias e subcategorias analíticas identificadas nas entrevistas com pedagogos

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registro	Frequência	Manifestações Emocionais
1. Ruptura da identidade profissional	1.1 Descompasso entre formação e atuação	“Eu fiz concurso para pedagogo, para trabalhar com alfabetização” (PP5) “Eu estudei para uma coisa e estou fazendo outra” (PP1)	Alta (presente em 7/7 entrevistas)	Frustração, tristeza, nostalgia
	1.2 Perda de autonomia pedagógica	“A gente não tem autonomia para criar, para inovar” (PP4) “Você fica ali, você fica perdido” (PP7)	Alta (presente em 6/7 entrevistas)	Impotência, angústia, desamparo
	1.3 Desvalorização simbólica	“A gente não tem o mesmo reconhecimento, a gente não tem o mesmo status” (PP1) “Às vezes, os próprios colegas não valorizam o nosso trabalho” (PP3)	Alta (presente em 6/7 entrevistas)	Ressentimento, indignação, humilhação
2. Instrumentalização administrativa da inclusão	2.1 Improvisação institucional	“Jogaram para a inclusão, para os meninos especiais” (PP1) “Na verdade, ele quis ocupar um cargo para o professor pedagogo” (PP2)	Alta (presente em 7/7 entrevistas)	Indignação, descrença, ironia
	2.2 Pseudoinclusão	“No papel, ela é linda, maravilhosa. Na prática, uma negação” (PP4) “É como se incluísse, mas ao mesmo tempo excluísse” (PP6)	Alta (presente em 7/7 entrevistas)	Descrença, frustração, cinismo
	2.3 Falta de suporte técnico-pedagógico	“A gente não tem sala própria, a gente não tem material” (PP5)	Alta (presente em 7/7)	Desamparo, abandono, impotência

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registro	Frequência	Manifestações Emocionais
		“Você não tem material, você não tem suporte, você não tem nada” (PP7)	entrevistas)	
3. Precarização das condições de trabalho	3.1 Sobrecarga de funções	“A gente dá uma de psicólogo, psiquiatra, de fono, de mãe, de tudo” (PP5) “A gente faz muito mais do que deveria fazer” (PP7)	Alta (presente em 7/7 entrevistas)	Esgotamento, sobrecarga, estresse
	3.2 Intensificação do trabalho	“Você tem que preencher muitos relatórios, tem que fazer muitas coisas” (PP7) “A gente trabalha muito mais do que deveria trabalhar” (PP7)	Alta (presente em 6/7 entrevistas)	Cansaço, pressão, ansiedade
	3.3 Competição induzida	“Essa GR veio para causar muitas confusões nas escolas, porque é tipo uma competição” (PP1) “Os pedagogos hoje estão todos competindo” (PP7)	Média (presente em 5/7 entrevistas)	Desconforto, tensão, medo
4. Pseudoformação para a educação inclusiva	4.1 Ausência de formação específica	“Eu não tenho formação para trabalhar com aluno especial” (PP3) “A gente não tem formação pra isso” (PP5)	Alta (presente em 7/7 entrevistas)	Insegurança, medo, inadequação
	4.2 Aprendizagem improvisada	“Cada ano é uma coisinha diferenciada, porque a gente tem que ir atrás” (PP5) “Você tem que se virar, você tem que criar, você tem que inventar” (PP7)	Alta (presente em 6/7 entrevistas)	Ansiedade, sobrecarga, improvisação
	4.3 Conhecimento fragmentado	“A gente vai aprendendo na marra” (PP2) “Você lê sobre tudo, mas aí você procura entender melhor aquela que você tá lidando no momento” (PP5)	Alta (presente em 6/7 entrevistas)	Confusão, insuficiência, adaptação forçada

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registro	Frequência	Manifestações Emocionais
5. Formas de resistência e adaptação	5.1 Resistência crítica	“Um pedido de socorro, né, também, um olhar para o lado da função do professor pedagogo” (PP3) “Esta pesquisa seja uma denúncia” (PP3)	Média (presente em 4/7 entrevistas)	Esperança, indignação, apelo
	5.2 Adaptação resignada	“Esse redimensionamento não vai voltar, não vai” (PP2) “A preocupação nossa...é...vê se a gente consegue pelo menos aposentar” (PP2)	Média (presente em 4/7 entrevistas)	Resignação, desistência, humor defensivo
	5.3 Preservação de sentido	“Frustradas, cansadas, mas ainda bem que fazendo o que nos propomos a fazer” (PP5) “A gente nunca perde as esperanças, né. A esperança é que nos move”	Média (presente em 5/7 entrevistas)	Resiliência, esperança frágil, persistência

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A dimensão emocional das entrevistas constituiu um elemento significativo no processo de pesquisa, revelando aspectos fundamentais da experiência dos pedagogos que transcendem o conteúdo verbal explícito. Conforme argumenta Minayo (2002), a análise de conteúdo contemporânea reconhece a importância de integrar tanto elementos quantitativos quanto qualitativos, incluindo as manifestações emocionais que acompanham os discursos.

Durante a realização das entrevistas, houve expressões emocionais intensas que variaram desde a tristeza profunda e frustração até manifestações de humor defensivo e esperança frágil. Estas emoções não foram tratadas como “ruídos” a serem filtrados, mas como dados significativos que revelam a dimensão afetiva da experiência profissional dos pedagogos após o Decreto 723/2020.

A pesquisa de natureza qualitativa orienta-se para aquilo que se apresenta como significativo ao pesquisador, possibilitando a apropriação, a desconstrução e a ressignificação dos sentidos atribuídos à realidade investigada. Esse movimento implica não apenas a compreensão do fenômeno, mas também um processo de autorreflexão do próprio

pesquisador sobre sua inserção histórica e social. Nessa perspectiva, não há neutralidade na produção do conhecimento, uma vez que o pesquisador atribui significados, seleciona recortes da realidade, interage com o objeto investigado e comunica os resultados desse processo (Garnica, 1997).

Nas situações em que os participantes manifestaram sofrimento, como nos momentos em que PP5 expressou tristeza ao questionar “será que ficaremos assim nessa função mesmo?”, ou quando PP1 demonstrou indignação ao caracterizar a GR como um mecanismo que “veio mais é para escravizar”, busquei:

Acolher as emoções sem julgamento, reconhecendo sua legitimidade no contexto das experiências narradas;

Criar um espaço seguro para a expressão do sofrimento, permitindo pausas, silêncios e momentos de desabafo;

Validar as experiências emocionais, reconhecendo-as como parte constitutiva da realidade investigada;

Integrar as manifestações emocionais à análise, compreendendo-as como expressões da contradição entre as expectativas profissionais e a realidade institucional.

O processamento dessas emoções na análise dos dados não se limitou a registrá-las como informações complementares, mas buscou compreendê-las como manifestações da danificação da experiência docente, no sentido adorniano. As expressões de tristeza, frustração, medo e humor defensivo foram analisadas como indicadores da reificação das relações educativas e da heteronomia a que são submetidos os pedagogos no contexto investigado.

O conceito de danificação da experiência, desenvolvido originalmente por Pucci, Zuin e Oliveira (1998), refere-se ao comprometimento da formação de indivíduos autônomos e reflexivos nos processos educacionais contemporâneos. Retomando essa perspectiva, Zuin (2018), em obra organizada em homenagem a Bruno Pucci, ressalta a dimensão ética e formativa do trabalho do autor, destacando que:

[...] atento aos fragmentos, ético no tratamento e sensível às causas relacionadas aos processos de danificação dos indivíduos, em especial as barbáries – preconceitos, discriminações de toda ordem – que invadem o dia a dia de todos nós, o Professor Bruno Pucci segue firme no seu empreendimento de contribuir para a experiência estético-formativa dos sujeitos no contexto contemporâneo (Zuin, 2018, p. 263-264)

Esta abordagem alinha-se ao que Franco (2018) identifica como uma concepção crítica

e dinâmica da linguagem, que reconhece que os enunciados dos sujeitos, incluindo suas manifestações emocionais, são construções sociais e históricas que refletem as contradições e tensões do contexto educacional. Assim, o acolhimento e a análise das emoções manifestadas durante as entrevistas constituíram um elemento fundamental para a compreensão crítica da experiência dos pedagogos após o Decreto 723/2020, revelando dimensões da realidade que transcendem o conteúdo verbal explícito e apontando para as contradições estruturais que permeiam a educação na sociedade contemporânea.

A seguir, apresentaremos a análise das entrevistas, realizada com auxílio das categorias e subcategorias acima organizadas. As categorias e subcategorias de análise mencionadas acima funcionam como elementos internos de análise. Elas estão presentes no capítulo a seguir, mas de forma orgânica. As categorias não se tornaram subcapítulos nominais porque a realidade da rede estadual de Mato Grosso revelou-se tão complexa que as categorias se interpenetraram, exigindo títulos que capturassem a essência da crise e não apenas a classificação do dado.

CAPÍTULO 4. ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE OS DADOS COLETADOS ACERCA DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM RONDONÓPOLIS A PARTIR DO DECRETO 723/2020

Este capítulo propõe uma análise aprofundada sobre a reconfiguração das atribuições, identidades e condições de trabalho dos professores pedagogos na rede estadual de ensino em Rondonópolis/MT, sob a influência do Decreto 723/2020. A investigação se fundamenta na Teoria Crítica da Sociedade, com especial atenção às contribuições de Theodor W. Adorno e complementada por outros teóricos como José Leon Crochík, Gaudêncio Frigotto, Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo. O estudo desvela como a referida legislação redirecionou a maioria dos pedagogos para o atendimento educacional especializado, na função de Professor de Apoio Pedagógico Especializado (PAPE), e as amplas implicações dessa mudança.

A análise transcende as meras alterações administrativas, buscando compreender como o decreto é um reflexo de processos mais vastos de instrumentalização da razão e reificação das relações educativas. A estrutura do capítulo, dividida em subcapítulos temáticos, permite explorar desde as motivações individuais para a escolha da carreira até as expectativas futuras dos profissionais. Ao longo do texto, serão identificadas manifestações de racionalidade instrumental e pseudoformação, sem desconsiderar, contudo, as possibilidades de consciência crítica e resistência. A pesquisa almeja, assim, fomentar o debate sobre os rumos da educação pública e o papel essencial dos educadores na construção de uma sociedade democrática.

4.1 Desinformação institucional e alienação do trabalho pedagógico

A implementação do Decreto nº 723/2020 desencadeou transformações profundas na identidade e na prática profissional dos professores pedagogos da rede estadual de Rondonópolis/MT. A análise desta categoria não se constrói a partir de um lugar de neutralidade ou distanciamento, mas de uma posição implicada. Enquanto pesquisadora e pedagoga da rede estadual diretamente afetada pelas mudanças após o decreto, compartilho, ainda que de modo singular, das tensões, inseguranças e deslocamentos narrados pelos participantes. Tal implicação não fragiliza a análise; ao contrário, amplia a escuta e aprofunda a compreensão crítica das experiências relatadas, permitindo apreender processos de alienação, reificação e despotencialização da práxis pedagógica à luz da Teoria Crítica

(Adorno, 2011).

Um eixo recorrente nas narrativas diz respeito à ausência de comunicação clara e transparente por parte da instituição acerca das mudanças implementadas. A desinformação institucional aparece como elemento central do processo de alienação do trabalho pedagógico, uma vez que impede a compreensão das novas atribuições e exclui os profissionais das decisões que reconfiguram diretamente sua prática. Essa experiência é expressa por PP3 ao relatar: “Eu me lembro muito bem quando foi publicado no ano de 2020 [...] a gente não teve nenhuma explicação, nenhuma leitura do decreto [...] foi um verdadeiro caos, porque a gente não entendeu como seria, a gente não teve respaldo.”

A fala evidencia o que Adorno (2010) compreende como alienação: a separação entre o sujeito e as condições que determinam sua existência, impossibilitando a intervenção consciente sobre os processos que organizam o trabalho. No contexto escolar, essa alienação se materializa quando decisões administrativas são impostas sem mediação, diálogo ou esclarecimento, convertendo os pedagogos em receptores passivos de normas que redefinem sua função.

Essa lógica é reforçada pela forma verticalizada com que as mudanças foram conduzidas, conforme expresso por PP7: “Não foi discutido, a gente recebeu né e tivemos que engolir goela abaixo [...] Mudou totalmente o roteiro nosso [...] foi péssima a escolha do governo fazer essa mudança tão radical, sem nenhuma consulta prévia, nada, nada.”

O relato explicita uma gestão de caráter tecnocrático, que, conforme Saviani (2013), prioriza procedimentos e controles administrativos em detrimento dos fins educativos. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico é reorganizado segundo critérios de eficiência e gestão, e não a partir da experiência, da formação e da autonomia dos profissionais envolvidos.

A alienação também se manifesta no deslocamento funcional dos pedagogos para atividades dissociadas de sua formação e trajetória profissional. PP1 expressa essa ruptura ao afirmar: “Eu vejo que o concurso que a gente fez não foi para cuidar de um aluno [...] não foi, nós fizemos concurso para cuidar de uma sala, para ser regente de uma sala.”

Essa percepção é aprofundada por PP5, que descreve o sentimento de estranhamento e desumanização vivenciado no cotidiano escolar: “Você vai para uma sala que não é sua [...] Você está ali como se fosse um aluno também [...] Você não pode fazer aquilo que você gostaria de fazer [...] A gente se sente muito deslocada.”

Essas falas revelam um processo de reificação do trabalho pedagógico, no qual a atividade educativa é reduzida a funções fragmentadas e desprovidas de sentido formativo. Conforme Adorno (2011), quando a educação é subordinada a lógicas externas à práxis

pedagógica, seu potencial emancipador é comprometido, e o trabalho docente passa a operar como engrenagem de um sistema administrado.

A desinformação institucional também impacta diretamente a autonomia e a possibilidade de resistência crítica dos pedagogos. PP5 expressa a angústia diante da impossibilidade de atuar de acordo com sua concepção pedagógica: “Você não pode fazer aquilo que você gostaria de fazer [...] A gente sente assim. É uma angústia muito grande.”

Já PP3 relata a pressão exercida para aceitação das mudanças, inclusive com ameaças veladas à estabilidade profissional: “Nós fomos quase obrigatórios, teve uma obrigatoriedade de a gente pegar e ser cedida para o município [...] A gente teve até uma certa pressão, que a gente poderia perder nosso concurso.”

Essas situações evidenciam relações heterônomas de poder no interior da escola, em que decisões administrativas se sobrepõem ao saber pedagógico. Para Adorno (2011), a adaptação forçada à ordem existente enfraquece a autonomia intelectual e reduz a educação à reprodução das estruturas sociais vigentes. Libâneo (2010) reforça que a superação da alienação exige o reconhecimento do educador como sujeito ativo do processo pedagógico, e não como mero executor de determinações externas.

Outro desdobramento significativo da desinformação institucional refere-se à fragilidade formativa diante das novas funções atribuídas, especialmente no campo da educação inclusiva. PP5 sintetiza essa experiência ao afirmar: “Foi uma coisa que nos foi imposta.” PP1 complementa: “Na matemática, eu não conheço o conteúdo [...] De sexto ou nono ano [...] Eu não sou especializada.”

Essas falas evidenciam o que Adorno (2010) denomina pseudoformação (*Halbbildung*): uma formação fragmentada, instrumental e insuficiente, que impede a realização de uma prática pedagógica crítica e consistente. Como aponta Saviani (2013), a ruptura entre formação e atuação compromete não apenas a qualidade do trabalho educativo, mas também o sentido atribuído à função docente.

Dessa forma, a desinformação institucional decorrente do Decreto nº 723/2020 revela-se como elemento estruturante de um processo mais amplo de alienação do trabalho pedagógico. Ela fragiliza a identidade profissional, esvazia a autonomia, compromete a formação e reduz o pedagogo à condição de executor de tarefas administrativas. A superação desse quadro exige políticas educacionais que reconheçam o protagonismo docente, garantam participação efetiva nas decisões institucionais e possibilitem a articulação entre teoria, prática e intervenção crítica, condição indispensável para a recuperação do caráter emancipador da educação.

4.2 Despotencialização da práxis pedagógica: as novas atribuições dos pedagogos sob a lógica da dominação

A partir do Decreto 723/2020, as atribuições e a identidade dos pedagogos da rede estadual de Rondonópolis/MT sofreram alterações significativas. Essas mudanças impuseram funções distantes das competências originais, reduzindo o trabalho pedagógico a tarefas funcionais e administrativas, provocando o esvaziamento do potencial formativo da escola. O processo evidencia como a lógica gerencial e tecnocrática da educação pode despotencializar a práxis pedagógica, transformando educadores em executores de normas, e não em sujeitos ativos da formação e emancipação dos estudantes.

Crochík (2008) ressalta:

De início, cabe assinalar, que a sociedade é contraditória: simultaneamente conservadora e progressista; assim, todas as mudanças acarretadas pela sua própria transformação também são contraditórias. As contradições apresentadas nos últimos tempos, contudo, são peculiares, uma vez que a sociedade já tem condições objetivas – riquezas, conhecimentos e tecnologias – para erradicar a miséria da face da Terra; como isso não ocorre, devido a interesses políticos das camadas dominantes, todo avanço contém em si mesmo o que já seria possível e que, no entanto, continuará a ser negado: uma sociedade justa, igualitária e livre da opressão (Crochík, 2008, p. 126).

Essa perspectiva permite compreender que, apesar do discurso de modernização, as condições institucionais continuam a negar a realização plena de uma prática emancipatória, reproduzindo a lógica da dominação na educação.

As narrativas dos pedagogos refletem essa fragmentação do trabalho. PP7 compartilha sua experiência: “Entrei no concurso em 2018 [...] assumi sala de aula como professor do quinto ano. Com essa mudança [...] fui auxiliar de coordenador e agora criaram uma outra função que é o PAPE! Estou cuidando de aluno. Virei professor cuidador.”

A expressão “virei professor cuidador” evidencia a transformação compulsória da identidade profissional, marcada por instabilidade e perda do vínculo com a função formativa da pedagogia, aproximando-se da concepção de Frigotto (1984) sobre alienação do trabalho educativo.

O acúmulo de funções desconexas intensifica o esvaziamento do conteúdo educativo.

PP3 relata com frustração:

Me dava uma função dentre as 'enes' funções [...] Se faltasse algum professor [...] corria para a sala de aula [...] ficava com um aluno [...] com indisciplina. Então, eram 'enes' funções. E ninguém tem respeito com você. [...] Você ficava igual um 'bombril Brasil'. Para todo pau, você era obra.

A metáfora do “bombril Brasil” demonstra a instrumentalização do pedagogo como figura multifuncional e evidencia a fragmentação do trabalho, que Adorno (2011) relaciona à alienação: a prática educativa perde seu sentido crítico quando subordinada à lógica administrativa e à eficiência técnica.

A alienação também se revela na indefinição das funções e na perda de autonomia, algo que PP1 descreve de forma pessoal e sentida:

No primeiro ano do redimensionamento, eu fiquei como auxiliar de coordenação [...] Mas ficamos meio perdidas [...] a gente não sabia qual seria a minha real função [...] E eu me senti um pouco frustrada porque eu estava perdida, perdidinha [...] tirava a sua autonomia de muitas coisas.

PP5 compartilha como essa indefinição afetou seu dia a dia e sua motivação:

Porém, a situação, assim, de sala de aula, não gostei! Não gostei mesmo porque nós estamos em um ambiente diferente [...] aquele trabalho, eu sinto assim que poderia ter evoluído até mais o trabalho da gente, porém nós não temos, nós somos um pouco limitados nessa questão [...]

O efeito dessas mudanças é a desqualificação simbólica e a precarização do trabalho pedagógico, uma realidade que eu, enquanto pedagoga afetada pelo Decreto 723/2020, também vivenciei junto aos colegas. PP3 compartilha essa sensação de abandono: “Você é jogado meio que de lado. Então, você fica ali à mercê do Estado [...] você ficava igual um 'bombril Brasil'.

PP5, refletindo sobre uma experiência coletiva, complementa: “Mesmo dizendo que não teríamos prejuízo, mas a gente teve, a gente teve muito prejuízo [...] você não é visto como o mesmo funcionário do Estado, é diferenciado, não adianta falar que é a mesma coisa que não é.”

Outro efeito da reorganização das funções é a pseudoformação, marcada pela inadequação entre formação e função. PP2 relata: “Eu sou pedagoga, mas não tenho a formação específica na área de educação especial.” PP3 compartilha como esse desalinhamento se manifestou na prática: “Para mim também foi um desafio muito grande [...] eu não tinha conhecimento, eu não sabia como [...] desenvolver a minha função perante ao

aluno ao qual eu estou atribuída para acompanhar.”

Mesmo diante da despotencialização, surgem formas de resistência e reconstrução da autonomia. Eu também vivenciei momentos em que, apesar das limitações, consegui agir com criatividade e iniciativa. PP6 exemplifica esse tipo de situação:

Fui apresentada à comunidade escolar como coordenadora [...] Eu sabendo que eu era auxiliar [...] eu tinha o aval do diretor para agir como tal [...] e aí todas as ações [...] a direção me dava o total [...] aval de vai, pode fazer.

PP5 evidencia a resiliência e a possibilidade de transformação no cotidiano escolar: “A experiência com o aluno [...] foi até interessante porque era um aluno com deficiência intelectual e que a gente conseguiu alfabetizar [...] Para mim, eu nem esperava aquilo que, às vezes, a gente [...] até se surpreende.”

Esses relatos demonstram que, apesar da lógica gerencial e do redimensionamento, ainda é possível reconstruir a autonomia e reafirmar o sentido formativo do trabalho pedagógico. A função PAPE, criada sem suporte institucional adequado, evidencia a subordinação da educação a uma lógica administrativa, mas as práticas docentes que resistem a essa lógica revelam que o compromisso com a aprendizagem e a formação integral dos estudantes pode ser mantido.

A despotencialização da práxis pedagógica envolve fragmentação do trabalho, crise da identidade profissional, precarização das condições, pseudoformação e alienação. Ao mesmo tempo, as narrativas mostram que, mesmo sob essas condições, é possível afirmar iniciativa, criatividade e resistência, demonstrando que o trabalho pedagógico conserva seu potencial emancipador quando articulado à reflexão crítica, à formação e ao compromisso ético com os estudantes.

Como observa Adorno (2011, p. 17):

O trabalho forma – este foi o mote estabelecido por Hegel na passagem famosa sobre ‘dominação e servidão’ [...]. Mas muito cedo ficaria claro que, embora o trabalho fosse formador, o que se observava era a universalização da forma social do trabalho alienado, deformador; a formação se desenvolveria como um déficit ético no capitalismo.

Dessa forma, o trabalho do PAPE, sob as condições oriundas a partir do Decreto nº 723/2020, manifesta o paradoxo da educação: ao mesmo tempo em que poderia ser formador e emancipatório, muitas vezes se converte em prática limitada, alienada e subordinada a uma lógica administrativa que reforça desigualdades e instrumentaliza o papel do pedagogo.

4.3 A função PAPE: precarização, fragmentação e impactos na identidade pedagógica

A análise da função PAPE não se constrói apenas a partir de um olhar externo ou descritivo. As narrativas reunidas neste subtema expressam experiências vividas por pedagogos que, como sujeitos históricos, tiveram suas trajetórias profissionais abruptamente reorganizadas. Trata-se de relatos atravessados por sentimentos de deslocamento, desvalorização e insegurança, que não podem ser compreendidos apenas como efeitos administrativos, mas como vivências que atingem a identidade e o sentido do trabalho pedagógico.

PP1 compartilha sua percepção crítica sobre o direcionamento das políticas:

Eu acho que a SEDUC não estava preocupada tanto com a inclusão como com o professor pedagogo [...] em achar um lugar para colocar o professor pedagogo [...] Jogaram para a inclusão [...] como professores alfabetizadores.

PP2 expressa uma experiência semelhante, indicando que a política foi mais um deslocamento funcional do que um verdadeiro compromisso com a inclusão:

O Estado fez essa adequação [...] Talvez não foi uma política de inclusão. Talvez foi uma [...] Na verdade, ele quis ocupar um cargo para o professor pedagogo e sem dar uma formação para a gente, específico para isso.

Essas falas evidenciam a percepção de uma lógica administrativa verticalizada, improvisada e desprovida de diálogo. Como ressalta Adorno (2011), quando a educação é subordinada a interesses externos à sua finalidade formativa, ela perde autonomia, suprime a reflexão crítica e naturaliza a conformidade institucional. A expressão “jogaram para a inclusão” denuncia a ideologia disfarçada de política inclusiva.

A burocratização e fragmentação do trabalho pedagógico se manifesta no cotidiano dos educadores. PP7 relata o acúmulo de tarefas: “Você tem que preencher muitos relatórios, tem que fazer muitas [...] adaptações [...] mas não tem um tempo específico para isso. Você tem que se virar, você tem que se virar.”

PP3 complementa, apontando a lacuna formativa: “Eu não tenho formação para trabalhar com aluno especial [...] Eu sou pedagoga, eu não tenho formação [...] Então, eu acho que o Estado, ele deveria ter dado uma formação para nós antes.”

O “se virar” surge como estratégia de sobrevivência diante da ausência de suporte institucional, não como expressão de autonomia. Essas situações caracterizam a

pseudoformação (Adorno, 2010), em que a aprendizagem se torna fragmentada e insuficiente para a prática crítica e transformadora. Saviani (2008) reforça que, quando a articulação entre teoria, prática e intervenção crítica é rompida, o trabalho pedagógico perde densidade formativa, tornando-se apenas operacional.

A desconexão entre formação inicial e novas atribuições intensifica a crise de identidade. PP5 relata com tristeza: “Eu fiz concurso para pedagogo, para trabalhar com alfabetização [...] Aí, de repente, assim, eu fui jogada para trabalhar com alunos especiais, sem nenhuma formação específica para isso.”

PP6 reforça a sensação de desvalorização:

Eu fiz concurso para pedagogo [...] E aí, de repente, a gente foi redimensionado para trabalhar com alunos especiais, sem nenhuma formação específica para isso [...] eu me sinto um pouco desvalorizada, sabe? Porque eu estudei para uma coisa e estou fazendo outra.

Essa vivência revela a ruptura entre esforço formativo e reconhecimento institucional, mostrando como a identidade e a autonomia profissional são fragilizadas. Adorno (2010, 2011) evidencia que o reconhecimento é fundamental para a constituição da identidade do educador, enquanto Frigotto (1984) aponta que a lógica gerencial transforma o trabalho educacional em tarefas vazias de significado. Libâneo (2010) reforça que a articulação entre formação, experiência e contexto sociopolítico é essencial para a preservação da identidade profissional.

PP4 evidencia o impacto da institucionalização da função PAPE na autonomia docente: “A gente fica muito limitado [...] a gente não tem autonomia para criar, para inovar, para fazer diferente.”

PP7 reforça a precarização estrutural:

Você fica ali, você fica perdido, você não sabe o que fazer, você não tem material, você não tem suporte, você não tem nada. Você tem que se virar, você tem que criar, você tem que inventar [...] mas você não tem nada, você não tem nada.

A desqualificação simbólica e perda de status profissional também são relatadas. PP1 comenta: “Eu me sinto um pouco desvalorizada [...] a gente não tem o mesmo reconhecimento, a gente não tem o mesmo status, a gente não tem a mesma valorização.”

PP3 complementa, relatando a percepção dos pares: “Às vezes, os próprios colegas não valorizam o nosso trabalho [...] acham que a gente não faz nada [...] Mas não é assim, a gente trabalha muito, a gente se dedica muito.”

PP2 aborda a lacuna formativa específica: “Eu sou pedagoga, mas não tenho a formação específica na área de educação especial.”

PP3 compartilha sua experiência de desafio: “Para mim também foi um desafio muito grande [...] eu não tinha conhecimento, eu não sabia como [...] desenvolver a minha função perante ao aluno ao qual eu estou atribuída para acompanhar.”

Apesar da precarização, surgem brechas de resistência. PP6 relata:

Fui apresentada à comunidade escolar como coordenadora [...] Eu sabendo que eu era auxiliar [...] eu tinha o aval do diretor para agir como tal [...] e aí todas as ações [...] a direção me dava o total [...] aval de vai, pode fazer.

PP5 também mostra iniciativas formativas:

A experiência com o aluno [...] foi até interessante porque era um aluno com deficiência intelectual e que a gente conseguiu alfabetizar [...] Para mim, eu nem esperava aquilo que, às vezes, a gente [...] até se surpreende.

Essas falas revelam que, mesmo sob a lógica administrativa e redimensionamento, ainda é possível reconstruir autonomia e reafirmar o sentido formativo do trabalho pedagógico. A função PAPE simboliza a precarização, fragmentação e reificação do trabalho pedagógico, refletindo uma lógica administrativa que subordina fins formativos a processos técnico-burocráticos. Apesar disso, as narrativas demonstram pequenas brechas de resistência e reafirmação do compromisso crítico e emancipador do educador, mantendo vivo o potencial formativo da prática pedagógica (Adorno, 2011).

4.4 Pseudoformação e cedência de pedagogos: impactos na identidade profissional

A experiência de cedência de pedagogos à rede municipal, desencadeada a partir do Decreto 723/2020, evidencia a precarização e a instrumentalização do trabalho docente, revelando como a reorganização administrativa fragmenta a prática pedagógica e afeta a identidade profissional, a percepção de direitos e o sentido do próprio trabalho. As narrativas dos participantes mostram que a cedência se configura como uma forma de pseudoformação institucionalizada, na qual os profissionais são deslocados para funções para as quais não foram preparados, enfrentando sobrecarga, perda de direitos e restrição da autonomia.

Nesse contexto, a formação docente tende a assumir um caráter adaptativo, voltado mais à conformação às exigências institucionais do que à reflexão crítica sobre as

contradições do cotidiano escolar. Como destaca Crochík (2008, p. 133): “A adaptação é algo necessário, mas a educação que somente a privilegia forma ‘pessoas bem ajustadas’, que tendem a ser heterônomas, não emancipadas.”

Essa dinâmica evidencia a lógica da pseudoformação, em que o aprendizado se limita à adequação às normas e procedimentos, sem promover a autonomia intelectual e ética dos educadores.

PP1 relata a experiência de perda de direitos decorrente da cedência: “Eu fiz o concurso para o Estado [...] não fiz para o município [...] Você perde alguns direitos [...] essa GR [...] você perde a GR, sendo que você está trabalhando da mesma forma, né.”

PP4 reforça a percepção de coercitividade: “Perde direito [...] Uma forma de calar a boca, de fazer o professor trabalhar doente sem ter direito a atestado, sem ter direito a nada.”

Essas falas evidenciam a instrumentalização das relações sociais e a fragmentação da prática pedagógica, características da pseudoformação, em que normas e dispositivos administrativos subordinam o trabalho pedagógico à lógica técnica e à eficiência, limitando a ação crítica e emancipatória dos educadores (Adorno, 2011; Frigotto, 1984). A subordinação transforma a educação em tarefa funcional, distante de seu caráter formativo.

PP3 compartilha a experiência de estranhamento diante da nova realidade: “Eu fui cedida para o município [...] uma realidade totalmente diferente da do Estado [...] tudo era novo, tudo era muito novo [...]”

PP5 evidencia o impacto dessa transição sobre direitos e percepção profissional:

No primeiro momento a saída que eu vi foi a cedência [...] Mas aí no final eu voltei, eu quis voltar. Por quê? Porque nós, mesmo dizendo que não teríamos prejuízo, mas a gente teve, a gente teve muito prejuízo, são muitas perdas [...]

Essas experiências ilustram como a formalidade institucional nem sempre se traduz em integração real, gerando discriminação, desigualdade de direitos e fragmentação da identidade profissional (Saviani, 2013).

Mesmo em contextos adversos, surgem práticas de resistência e reconstrução da autonomia. PP6 relata: “Foi um acolhimento muito bom [...] eu conhecia umas três pessoas que já trabalhavam ali [...] meu primeiro serviço foi nessa escola [...] E ali eu me senti bem acolhida, muito bem acolhida mesmo.”

A negociação de horários e planejamento revela capacidade de ação ética e reflexiva: “Eu só posso nesse horário [...] Ela flexibilizava [...] Mas deixei tudo encaminhado [...] Ainda deixei o planejamento de duas semanas pra próxima professora.”

Essas experiências indicam que, apesar das limitações estruturais e da racionalidade instrumental, ainda é possível preservar elementos de formação autêntica e práticas pedagógicas críticas. A cedência, embora problemática, revela brechas para resistência e afirmação da autonomia docente.

PP2 sintetiza o efeito da pseudoformação sobre a atuação profissional: “Eu sou pedagoga, mas não tenho a formação específica na área de educação especial.”

PP3 compartilha o desafio de exercer a função sem preparo adequado: “Para mim também foi um desafio muito grande [...] eu não tinha conhecimento, eu não sabia como [...] desenvolver a minha função perante ao aluno ao qual eu estou atribuída para acompanhar.”

Como observa Adorno (2011, p. 21):

Além disto, ocorre uma interferência na apreensão da sociedade pelos seus 'sujeitos' pelo mecanismo da 'semiformação': seja com conteúdos irracionais, seja com conteúdos conformistas. [...] Os bens da indústria cultural efetivamente produzem satisfação de interesses objetivos [...]

Essa reflexão permite compreender que a formação insuficiente ou formal dos pedagogos não apenas compromete sua atuação junto aos estudantes, mas também reproduz lógicas de adaptação ao existente, subordinando o trabalho pedagógico a demandas administrativas e modelos normativos, em detrimento de uma prática emancipatória. A imposição de funções sem escuta, preparação ou acompanhamento pedagógico cria um espaço de instrumentalização que, segundo as narrativas, gera frustração, sobrecarga e fragmentação da identidade profissional, evidenciando a distância entre os princípios enunciados a partir do Decreto 723/2020 e a realidade vivenciada nas escolas.

4.5 Danificação e reconstrução da experiência docente: impactos subjetivos do Decreto 723/2020

As implementações a partir do Decreto nº 723/2020 não provocou apenas alterações funcionais e administrativas nas atribuições dos pedagogos, mas atingiu profundamente a experiência vivida do trabalho docente. Neste subtema, o foco desloca-se das estruturas institucionais para os efeitos subjetivos dessas transformações, evidenciando processos de danificação da experiência pedagógica, expressos em sentimentos de frustração, insegurança, perda de sentido e sofrimento. Ao mesmo tempo, as narrativas revelam que, mesmo em um contexto marcado pela alienação, pseudoformação e instrumentalização do trabalho, emergem

tentativas de reconstrução da práxis e de preservação do compromisso formativo.

PP1 compartilha sua frustração: “Não estou gostando [...] Não estou gostando pelo fato de eu estar lá num canto da sala [...] frustrada por não estar conseguindo trabalhar o que eu preciso trabalhar com ele.”

O “canto da sala” simboliza marginalização e limitação da prática pedagógica, evidenciando a contradição entre o ideal emancipatório e as condições concretas de atuação (Adorno, 2011).

PP4 descreve uma sensação semelhante de desprofissionalização:

Sabe que eu não sei nem falar [...] é um sentimento de que você ficou o tempo todo estudando, hoje pra nada. Porque hoje [...] a gente faz um papel muito mais de babá do que de professora [...] é como se a gente fosse uma babá formada [...] Pra cuidar!

A inadequação entre formação inicial e funções atuais evidencia a pseudoformação, conceito de Adorno (2010) que descreve aprendizagem fragmentada e insuficiente para a prática crítica e transformadora. PP6 comenta: “Ainda estou um pouco perdida, porque até hoje não teve nenhuma formação específica para a gente como PAPE [...] a questão do PEI, da elaboração [...] Eu ainda não tenho.”

PP1 reforça a sensação de insuficiência formativa: “Eu não tenho conhecimento de certos conteúdos [...] não que eu não tenha, é que eu não tenho aprofundado muitos conhecimentos, né.”

Essas falas demonstram que a fragmentação do trabalho pedagógico e a falta de suporte institucional comprometem a atuação crítica dos educadores, intensificando sentimentos de desvalorização e insegurança (Frigotto, 1984; Libâneo, 2010).

A instrumentalização e despotencialização da práxis também se manifestam no modo como os pedagogos foram alocados nas funções do PAPE. PP6 observa: “Não tenho perfil. Se fosse para escolher [...] meio que foi empurrado para a gente. Não teve uma pesquisa [...] simplesmente colocaram a gente ali, e se vira [...] e vai atrás de curso [...]”

PP7 evidencia a precarização e a incerteza quanto ao futuro da categoria:

Sentimento onde nós vamos parar. Aonde que eles vão colocar o pedagogo? Qual uma outra função que eles vão criar para nós? [...] Creio eu que hoje ou amanhã vai desaparecer o pedagogo em sala de aula.

Apesar desse cenário adverso, as narrativas indicam formas de resistência e reconstrução da experiência formativa. PP2, por exemplo, compartilha sua vivência de forma

pessoal e reflexiva: “Eu sou tranquila [...] Eu não tive muita rejeição a esse trabalho, porque eu sou formada em pedagogia, sou formada em história [...] eu já sei como é a dinâmica deles [...] eu até gosto [...] eu vou me encantando com as aulas.”

PP6 também evidencia autonomia na atuação:

Pra mim, esse ano não está tão ruim, porque como eu estava na coordenação, os alunos me respeitam. E os professores também, eu ajudo muito eles [...] chamo a atenção dos alunos para poder, porque o meu aluno, por ele ser autista, às vezes questão do barulho.

Esses relatos demonstram que, mesmo diante da fragmentação e da instrumentalização, é possível manter a integridade pedagógica, iniciativa ética e formação autêntica. Assim, a danificação e a resistência coexistem: alienação, pseudoformação e despotencialização dividem espaço com práticas de autonomia, reconstrução da práxis e compromisso ético com os estudantes.

Essas experiências mostram que, mesmo diante de fragmentação e instrumentalização, é possível manter integridade pedagógica, iniciativa ética e formação autêntica as mesmas evidenciam danificação e resistência simultâneas: alienação, pseudoformação e despotencialização coexistem com práticas de autonomia e reconstrução da práxis. A superação dessas contradições requer valorização da subjetividade do educador, reconhecimento da formação integral e promoção de uma prática pedagógica emancipatória.

4.6 Pseudoformação e pseudoinclusão: a experiência dos pedagogos no atendimento a estudantes com deficiências e/ou transtornos

A criação da função PAPE evidencia as contradições entre o discurso institucional da inclusão e as condições concretas vivenciadas pelos pedagogos no atendimento a estudantes com deficiência e/ou transtornos. As narrativas mostram que, embora a inclusão seja apresentada como avanço normativo, sua materialização ocorre em um contexto marcado por lacunas formativas, improvisação e sobrecarga, configurando processos de pseudoformação e pseudoinclusão que limitam tanto a atuação pedagógica quanto a efetividade das práticas inclusivas.

Ao refletirem sobre sua formação, os participantes apontam um descompasso significativo entre o que foi aprendido nos cursos e as exigências do trabalho cotidiano. Essa ruptura aparece de forma contundente na fala de PP1, ao narrar sua experiência prática:

A formação [...] a gente vê muitas teorias [...] Quando você vai realmente para a prática [...] você vê que é totalmente diferente [...] O que você viu lá no papel é fácil [...] dificulta muito você trabalhar [...] você planeja uma coisa [...] ele não desenvolve o que você planejou.

No campo da inclusão, essa dissociação se intensifica, pois o pedagogo passa a responder a demandas específicas sem respaldo institucional suficiente. A insuficiência das formações continuadas atravessa diversas narrativas e é sintetizada por PP3, que expõe não apenas a falta de cursos, mas também o esvaziamento dos espaços coletivos de reflexão:

Não são suficientes! Não são suficientes, precisa de formação continuada [...] o pedagogo quase que ficou invisível [...] As formações [...] referentes ao tema da inclusão, ainda são poucas [...] a maioria [...] é online [...] aquela formação que é centrada na escola, que é reflexão, uma ação, não existe mais. Onde você tem voz para falar, acabou.

Essas falas evidenciam a pseudoformação como um processo em que o conhecimento se fragmenta e perde sua mediação crítica com a prática, esvaziando a possibilidade de reflexão coletiva e de construção de saberes situados no cotidiano escolar.

As narrativas também indicam que a inclusão tende a ser operacionalizada como um conjunto de exigências técnicas, deslocando seu sentido ético e pedagógico. Essa percepção aparece de forma direta no relato de PP7, ao explicitar a ausência de preparo e o acúmulo de responsabilidades:

Não, não fomos preparados para isso. Somos só pedagogos [...] precisaríamos ser neuropsicopedagogo, ter uma outra formação e o Estado não nos atende [...] Muitas crianças chegam sem laudo [...] impondo para nós [...] cuidarmos dessas crianças [...] sem passar nada da família.

Mesmo quando há investimento em formação específica, o sentimento de inadequação persiste. PP6 reconhece sua trajetória formativa, mas revela o desconforto e a desidentificação com a função assumida: “Eu sou formada em pedagogia [...] fiz a pós, inclusive, em educação especial [...] mas não me identifiquei nesse perfil, não me sinto preparada [...] estou lá porque é a minha função [...] eu não me sinto confortável em nenhum perfil.”

Como argumenta Crochík (2008), a educação inclusiva exige do pedagogo a compreensão crítica dos contextos sociais, culturais e institucionais que atravessam a experiência do estudante; quando reduzida a procedimentos técnicos, a inclusão perde sua potência formativa e se converte em prática formalizada e pouco transformadora. Nesse sentido, o autor observa:

Assim, como discutido, a educação inclusiva é uma proposta importante que nos ajuda a pensar na educação como um todo. A dificuldade que as escolas mostram em relação à inclusão apenas comprova que a noção de educação está pouco clara para essas instituições (Crochík, 2008, p. 135).

Apesar desse cenário, os relatos também revelam experiências que possibilitam a reconstrução parcial da prática pedagógica, especialmente quando há acolhimento institucional e diálogo entre os profissionais. Ao rememorar sua inserção na escola, PP6 descreve uma experiência marcada pelo apoio coletivo:

Foi um acolhimento muito bom [...] eu conhecia umas três pessoas que já trabalhavam ali [...] meu primeiro serviço foi nessa escola [...] E aí eu peguei o segundo ano e eu fui muito bem acolhida [...] eu adotei toda a postura do município [...] E ali eu me senti bem acolhida, muito bem acolhida mesmo.

Essas experiências indicam que a mediação coletiva e a continuidade institucional podem atenuar os efeitos da pseudoformação, favorecendo a reconstrução da segurança profissional e da consciência crítica (Crochík, 2012).

Entretanto, a pseudoformação institucionalizada e a imposição de funções que extrapolam o pedagógico contribuem para a danificação da experiência docente. PP5 reconhece a fragilidade de sua preparação diante das exigências impostas:

Eu tive uma aluna especial, mas assim, bem leve [...] no geral não tive [...] a gente foi obrigada mesmo né a trabalhar assim. Eu não me sinto preparada, eu vou te falar a verdade, não me sinto preparada.

Essa desvalorização também aparece no plano simbólico, como explicita PP7 ao relatar a forma como sua função é percebida no cotidiano escolar:

Tem aluno que [...] não consegue a própria higienização [...] tudo isso somos nós que temos que cuidar. Me sinto um zero à esquerda (risos). Eles [a turma] não me encaram como professor. Acham que a gente é simplesmente um funcionário da escola.

As falas revelam a perda de autoridade pedagógica, a diluição da identidade profissional e o deslocamento do pedagogo para funções de cuidado desprovidas de reconhecimento formativo.

Ainda assim, mesmo diante dessas condições, emergem estratégias de resistência e busca autônoma por formação. PP5 destaca o movimento individual de enfrentamento das lacunas institucionais: “Você se vê na situação e você é obrigada a entender então aí, a partir

daí, você vai e procura, você lê [...] tem que correr atrás.”

Na mesma direção, PP2 relata a tentativa de resignificar a experiência por meio da formação continuada: “É, não é suficiente, mas é um aprendizado diário [...] já estou inscrita numa pós-graduação para melhorar o meu trabalho [...] eu até gosto [...] eu vou me encantando com as aulas.”

Conforme Crochík (2012), essa resistência docente expressa uma articulação crítica frente aos limites institucionais, permitindo que o pedagogo busque preservar o sentido ético da inclusão e reconstruir sua práxis mesmo em condições adversas.

4.7 Indústria cultural e formação danificada: a pseudoformação continuada em educação inclusiva

A atuação dos pedagogos na função PAPE evidencia que a formação continuada oferecida pelo Estado se insere em um contexto mais amplo de racionalização e padronização do trabalho docente. Sob a lógica da indústria cultural, a formação deixa de ser espaço de reflexão crítica e passa a assumir um caráter instrumental, voltado à reprodução de conteúdos superficiais e à adaptação às exigências institucionais. Como aponta Adorno (2011), a indústria cultural transforma processos formativos em mercadorias simbólicas, esvaziando seu potencial emancipatório e reduzindo-os à lógica da administração.

Nesse sentido, a formação docente não ocorre de forma isolada, mas é atravessada por condições sociais objetivas que moldam as práticas pedagógicas. Para os pedagogos PAPE, a ausência de preparação específica para atuar com estudantes com deficiências e/ou transtornos, associada à imposição de funções sem suporte formativo adequado, configura uma pseudoformação, na qual o conhecimento é fragmentado e desprovido de mediação crítica, comprometendo a efetividade da educação inclusiva.

Ao refletirem sobre as formações ofertadas pelo Estado, os pedagogos destacam a padronização e a superficialidade dos cursos. PP7 explicita essa percepção ao afirmar:

Os cursos que eles oferecem é a plataforma [AVADEP]. Eu acho superficiais, não enriquecem muito não [...] já vêm prontos, já vêm enlatados, não tem como você discutir, não tem ali um professor para discutir com você.

Na mesma direção, PP4 aponta a ausência de interação pedagógica: “Não tem interação com o formador, é online.”

Essas falas revelam que a formação continuada se aproxima do que Adorno (2011) caracteriza como produto da indústria cultural: conteúdos prontos, padronizados e consumidos de forma passiva, sem espaço para diálogo, debate ou elaboração coletiva do conhecimento. A superficialidade dessas formações também é percebida quando os pedagogos refletem sobre seus limites práticos. PP1 sintetiza essa condição ao afirmar: “São mais cursos para você entender, ter noções dos meninos, né.”

Já PP3 explicita a perda dos espaços de reflexão coletiva no interior da escola: “Aquele formação que é centrada na escola, que é reflexão, uma ação, não existe mais. Onde você tem voz para falar, acabou.”

Esses depoimentos evidenciam o esvaziamento da experiência formativa, na qual a formação deixa de ser um processo de reflexão sobre a prática e passa a cumprir apenas uma função burocrática, voltada ao cumprimento de exigências institucionais.

Os efeitos dessa pseudoformação tornam-se visíveis na prática cotidiana. Ao refletir sobre sua experiência, PP5 reconhece os limites de sua preparação:

Eu tive uma aluna especial, mas assim, bem leve [...] no geral não tive [...] a gente foi obrigada mesmo né a trabalhar assim. Eu não me sinto preparada, eu vou te falar a verdade, não me sinto preparada.

PP7 amplia essa percepção ao relatar atribuições que extrapolam o campo pedagógico: “Tem aluno que [...] não consegue a própria higienização [...] tudo isso somos nós que temos que cuidar. Me sinto um zero à esquerda (risos) Eles [a turma] não me encaram como professor. Acham que a gente é simplesmente um funcionário da escola.”

Essas falas revelam a perda de reconhecimento simbólico da função pedagógica e a diluição da identidade profissional, fenômenos que Adorno (2010) associa à fragmentação do trabalho e à instrumentalização da prática educativa.

Crochík (2001) adverte que a educação inclusiva não pode ser reduzida a procedimentos técnicos ou burocráticos, pois, quando isso ocorre, produz-se pseudoinclusão e danificação da experiência docente. A ausência de uma formação crítica e contextualizada compromete a autonomia do pedagogo e limita sua capacidade de intervenção ética e reflexiva.

Mesmo diante dessas limitações institucionais, as narrativas revelam movimentos de resistência e busca autônoma por formação. PP5 descreve esse processo:

Você se vê na situação [...] é obrigada a entender então aí, a partir daí, você vai e procura, você lê [...] tem que correr atrás. Tem que correr atrás, tem

que ler sobre o assunto, tem que procurar quem entende [...] e assim a gente vai indo.

PP2 também aponta para essa iniciativa pessoal: “É, não é suficiente, mas é um aprendizado diário [...] já estou inscrita numa pós-graduação para melhorar o meu trabalho [...] eu até gosto [...] eu vou me encantando com as aulas.”

Conforme Crochík (2012), essa busca autônoma expressa uma forma de resistência frente à pseudoformação institucional, permitindo ao pedagogo preservar o sentido ético da inclusão e reconstruir parcialmente sua práxis. Ainda que não elimine as contradições estruturais, essa resistência revela que a autonomia docente permanece como condição central para tensionar a lógica da indústria cultural e afirmar a educação inclusiva como prática formativa e emancipatória.

4.8 Administração danificada: a gestão escolar como expressão da racionalidade instrumental

A gestão escolar emerge, nas narrativas dos pedagogos, como instância central de mediação entre as políticas educacionais e as práticas cotidianas. Contudo, essa mediação é frequentemente atravessada pela racionalidade instrumental, na qual prevalecem exigências burocráticas, controle administrativo e cobrança por resultados, em detrimento do diálogo, da reflexão crítica e da formação humana. Tal processo expressa o que Adorno (2011) denomina administração total, marcada pela substituição da mediação pedagógica por mecanismos de vigilância e cumprimento de ordens.

Ao descrever o cotidiano da relação com a gestão, PP1 evidencia um ambiente marcado pela cobrança e pela ausência de apoio formativo: “Só cobrança [...] A gente não está tendo muito apoio, não. Que você procura informações, eles mandam você pesquisar [...] E só tem cobrança.” Essa percepção é reforçada por PP7, que descreve uma dinâmica vertical e autoritária: “É só cobrança, vem lá de cima e eles tentam passar para a gente e é só cobrança, não tem aquela de sentar, conversar, dialogar [...] é só cumpra-se, cumpra-se e pronto.”

Essas falas revelam uma gestão que se distancia do diálogo e da cooperação, assumindo um caráter hierárquico e instrumental. Como argumenta Libâneo (2010), quando a gestão se organiza sob essa lógica, o trabalho pedagógico é reduzido à execução de ordens, enfraquecendo a autonomia docente e esvaziando o sentido formativo da escola.

A racionalidade instrumental também se manifesta na descaracterização da coordenação pedagógica. Ao refletir sobre essa função, PP3 observa:

Hoje, eles passam serviço burocrático. Você não tem acompanhamento mais da coordenação pedagógica [...] ela fica para atender demandas e [...] constituir números [...] cumprimento de metas, de números.

PP4 complementa essa percepção ao relatar a ausência de acompanhamento pedagógico: “O ano passado a gente até [...] tinha um pouquinho mais de... orientação [...] esse ano nenhuma. Até hoje o coordenador nunca chamou a gente para conversar [...] Nem pediu para olhar as atividades [...] se o aluno está aprendendo ou não.”

Essas narrativas evidenciam a perda da função formativa da gestão, que passa a priorizar metas e relatórios em detrimento do acompanhamento pedagógico. Saviani (2013) explica que, quando a educação se submete a critérios de produtividade, a prática pedagógica é desfigurada, transformando-se em instrumento de controle e não de emancipação.

A gestão, nesse contexto, aparece muitas vezes como mera transmissora de ordens externas. PP5 descreve essa dinâmica:

A direção, a coordenação [...] passa para a gente o que ela recebeu também, porque [...] para eles também é algo novo [...] a demanda da escola, ela é imensa [...] eles não têm muito tempo para isso [...] É só dessa mediação mesmo do que fazer.

Essa fala evidencia o que Adorno (2011) caracteriza como administração danificada: uma estrutura que, mesmo sob o discurso de participação, reproduz formas sutis de dominação e controle, esvaziando a possibilidade de uma gestão verdadeiramente democrática.

Apesar desse cenário, as narrativas também revelam brechas e experiências que tensionam essa lógica. PP6 relata uma relação marcada pela autonomia e pelo diálogo: “Eu tenho autonomia de propor, de levar propostas, de sugerir ideias e eles aderem bem [...] eu sinto essa questão da autonomia e da liberdade que eu tenho com a gestão.” Da mesma forma, PP2 descreve uma experiência de parceria institucional:

A gestão é parceira no nosso trabalho [...] tanto a coordenação quanto a direção [...] Quando a gente precisa material [...] a coordenadora me perguntou que material eu preciso [...] a gente tem o amparo da gestão na questão de materiais didáticos [...] a gente tem toda a liberdade de sair da sala [...] Então aqui a gente tem o amparo.

Essas falas indicam que, mesmo em um contexto marcado pela racionalidade instrumental, é possível construir práticas de gestão mais colaborativas e formativas. Como defendem Libâneo (2010) e Frigotto (1984), a gestão democrática se concretiza no cotidiano, quando há escuta, diálogo e corresponsabilidade, permitindo que a escola se reafirme como espaço de formação humana e crítica.

As narrativas analisadas revelam, portanto, que a gestão escolar oscila entre a reprodução da administração total e a construção de práticas de resistência. A superação dessa contradição depende da compreensão da gestão como prática social e política, comprometida não apenas com a execução de políticas, mas com a emancipação dos sujeitos e a construção coletiva do trabalho pedagógico.

4.9 Danificação da esperança: expectativas futuras dos pedagogos sob a lógica da administração total

O Decreto nº 723/2020 e as mudanças educacionais dele decorrentes impactaram profundamente as expectativas dos pedagogos em relação ao futuro, produzindo um sentimento recorrente de incerteza, desencanto e fragilização da esperança. As narrativas revelam que a lógica da administração total atravessa não apenas as condições objetivas de trabalho, mas também a dimensão subjetiva da docência, afetando a forma como os pedagogos projetam sua permanência na profissão e atribuem sentido ao próprio fazer pedagógico. Nesse contexto, a danificação da esperança deixa de ser episódica e passa a compor um horizonte permanente de insegurança e instabilidade.

Ao refletir sobre o futuro profissional, PP1 expressa a dificuldade de sustentar expectativas diante de um cenário marcado por retrocessos e regressões sucessivas:

É difícil a gente ter expectativa [...] Quando você acha que vai melhorar, ela parece que tem uma regressão de novo [...] O que vai acontecer com a gente ano que vem? [...] Vão jogar a gente para onde? [...] nós estamos sem expectativa para o futuro. Para um futuro melhor né.

A fala traduz o esvaziamento da capacidade de projetar o futuro, aspecto central do que Adorno (2011) denomina danificação da esperança. A pergunta “vão jogar a gente para onde?” revela a experiência de heteronomia, na qual o pedagogo se percebe submetido a decisões externas, sem controle ou autonomia sobre seu próprio percurso profissional.

O medo de perda do ofício docente e da identidade profissional aparece de forma

explícita na fala de PP3, que associa o futuro da educação a processos de privatização e burocratização crescente: “Minha expectativa é [...] eu tenho medo [...] Medo da privatização [...] está vindo aos poucos [...] a gente perca totalmente o ofício de ser professor [...] e ficar à mercê do serviço da burocratização.”

Essa percepção expressa a racionalidade instrumental descrita por Adorno (2011), na qual o trabalho pedagógico é progressivamente reduzido a procedimentos administrativos, deslocando-se de sua função formativa, crítica e emancipatória.

Ao confrontar os discursos oficiais com a realidade da sala de aula, PP4 evidencia a distância entre os indicadores educacionais e a experiência concreta do trabalho docente:

As pessoas veem os dados [...] lá no topo, e acham que a educação está excelente. Mas quando você entra para a sala de aula [...] a gente sabe que não é assim. Que os alunos não sabem nada, eles não querem nada [...] o professor fica lá trabalhando sozinho, falando com as paredes.

Essa fala revela a reificação da educação, em que números e metas passam a substituir a análise qualitativa do processo educativo. Como alerta Adorno (2011), quando a educação é avaliada exclusivamente por resultados padronizados, perde-se sua dimensão humana e crítica, transformando-a em instrumento de adaptação e controle social.

O impacto dessa lógica produtivista também se manifesta no ambiente de trabalho e nas relações entre os professores. Ao descrever o cotidiano escolar, PP7 chama atenção para o adoecimento e a competição entre os docentes:

Os professores não estão mais com aquele pique [...] porque eu vejo que está virando uma competição. Todo mundo está querendo competir [...] É professor doente lecionando, é professor com problema de saúde [...] Todo mundo competindo!

Esse cenário dialoga com a análise de Frigotto (1984), segundo a qual a incorporação de lógicas empresariais à educação estimula a competição, o isolamento e o esvaziamento da dimensão coletiva do trabalho docente, gerando desgaste emocional e perda do sentido da docência.

A precarização da carreira e das condições de trabalho também atravessa as expectativas futuras. Ao olhar sua trajetória profissional, PP2, com 25 anos de carreira, expressa a percepção de perdas acumuladas: “Eu vejo muitas mudanças negativas na questão da carreira profissional [...] percas [...] se não for uma luta através do sindicato, nem professor com carreira vai ter mais [...] só foram percas.”

Essa fala evidencia o avanço da administração total (Adorno, 2011), na qual o trabalho

docente se subordina a lógicas externas e perde progressivamente sua autonomia. A referência ao sindicato aponta para a necessidade de resistência coletiva, conforme argumenta Saviani (2008), ao defender que a valorização docente depende da organização política frente às políticas neoliberais.

O sentimento de abandono institucional aparece de forma contundente na fala de PP5, que associa as mudanças recentes a um profundo retrocesso educacional:

Essas pessoas aí, elas não estão muito preocupadas com a gente [...] estamos largados mesmo, estamos sendo pisoteados mesmo [...] a educação nesses últimos anos, ela retrocedeu anos e anos e anos para trás.

Esse depoimento dialoga com o que Adorno (2011) denomina danificação da vida, quando a experiência educativa se reduz à lógica da administração e do controle, comprometendo a possibilidade de formação emancipatória. Libâneo (2010) acrescenta que a gestão educacional orientada por metas tende a esvaziar o sentido pedagógico da escola, transformando-a em espaço de cumprimento de rotinas e indicadores.

Apesar do cenário adverso, a esperança ainda emerge como força ética de resistência. Mesmo reconhecendo as dificuldades, PP5 afirma:

A gente como ser humano, como professor, a gente nunca perde as esperanças [...] A esperança é que nos move [...] eu tenho esperança. A gente fazer igual o outro, perder a esperança pra morrer, né. Então, a esperança é que melhora!

Essa fala expressa o que Adorno (2011) compreende como impulso utópico: a capacidade de manter a esperança mesmo em contextos de dominação, recusando a adaptação total e preservando a possibilidade de transformação.

Ao refletir sobre caminhos concretos para a reconstrução da prática pedagógica, PP6 aponta a necessidade de ações voltadas à aprendizagem efetiva: “Como pedagoga [...] teria que talvez envolver as pedagogas em projetos, talvez de alfabetização dentro da rede [...] a aprendizagem mesmo de fato que tem que ter, não está tendo.”

Essa proposição aproxima-se das reflexões de Saviani (2013), ao defender que a escola precisa assumir intencionalmente a centralidade da aprendizagem e da apropriação do conhecimento sistematizado como condição para a emancipação humana. Do mesmo modo, Libâneo (2010) reforça que a gestão pedagógica deve criar espaços de reflexão coletiva e participação docente.

As expectativas futuras dos pedagogos revelam, portanto, a coexistência entre a

danificação da experiência e a persistência da esperança. Mesmo sob a lógica da administração total, da precarização e da burocratização, a resistência se mantém como dimensão ética e política do trabalho docente. Nessa perspectiva, a esperança não se configura como ingenuidade, mas como recusa à adaptação total e como possibilidade concreta de reafirmação da função social da escola pública e da emancipação humana.

4.10 Pseudoinclusão e administração danificada: crítica das políticas de inclusão educacional na rede estadual

A reconfiguração das políticas de inclusão educacional na rede estadual revela um quadro de profundas contradições entre o discurso e a prática, configurando um cenário de pseudoinclusão e administração danificada. Embora as políticas se apresentem, formalmente, como expressões do compromisso com a equidade e o direito à educação para todos, as narrativas dos pedagogos evidenciam que a implementação real se distancia desses princípios, resultando em práticas fragmentadas, burocratizadas e desprovidas de suporte efetivo. Esse distanciamento não se manifesta apenas como falha administrativa, mas como experiência cotidiana vivida pelos profissionais que atuam diretamente na escola.

Essa percepção aparece de forma direta na fala de PP4, ao sintetizar o contraste entre o ideal proclamado e a realidade vivida: “No papel, ela é linda, maravilhosa. Na prática, uma negação.”

A afirmação evidencia aquilo que Adorno (2011) denomina formalismo educacional: a transformação de princípios emancipatórios em declarações abstratas, destituídas de materialidade histórica e social. Nessa mesma direção, Crochík (2012) problematiza a “ideologia da inclusão”, quando valores inclusivos são afirmados sem o enfrentamento das condições objetivas que sustentam a exclusão. O resultado é uma inclusão apenas aparente, sustentada mais por documentos do que por práticas efetivas.

Essa contradição se aprofunda quando observada a partir das experiências concretas relatadas pelos pedagogos. PP6 descreve uma situação que, embora nomeada como inclusão, produz efeitos de isolamento e segregação:

É como se incluísse, mas ao mesmo tempo excluísse. Porque, por exemplo, o aluno [...] às vezes ele não consegue acompanhar na sala, então ele fica isolado em outra sala, por questão de que está incluindo. Mas eu sinto que às

vezes eu vejo que ele está sendo excluído.

A fala revela o que Crochík (2012) denomina inclusão marginal: a presença física do estudante no espaço escolar não garante sua participação efetiva nos processos de aprendizagem. Ao contrário, a ausência de suporte pedagógico adequado converte a inclusão em um mecanismo de exclusão velada, no qual o aluno é deslocado sem que suas necessidades sejam, de fato, atendidas.

O próprio Crochík (2012) alerta que práticas segregadoras podem emergir mesmo sem intenção explícita, especialmente quando educadores, diante da falta de formação e de apoio institucional, passam a diferenciar conteúdos e procedimentos com base na suposição de incapacidade dos estudantes com deficiência. No caso específico dos pedagogos PAPE, essa situação se agrava pela ausência de formação específica para atuar com esse público, ampliando o risco de práticas excludentes, ainda que involuntárias.

Ao mesmo tempo, o autor ressalta que a inclusão pode se fortalecer quando há cuidado, atenção e interação respeitosa entre educadores e estudantes, sem estigmatização ou privilégios artificiais. Nesse sentido, mesmo diante das limitações estruturais, a atuação ética e reflexiva do pedagogo assume um papel central na contenção de práticas discriminatórias e na construção de experiências educativas mais humanizadas.

As falas também evidenciam o peso da racionalidade instrumental e da burocratização na formulação e implementação das políticas de inclusão. PP7 aponta a ausência de diálogo e de planejamento coletivo: “No papel são lindas, maravilhosas [...] mas na prática não funciona [...] Colocaram a proposta, não estudaram, não sentaram com os professores para ver se era viável ou não naquele momento.” Na mesma direção, PP3 explicita o caráter contraditório de um discurso institucional que apela à empatia, mas se sustenta na indiferença administrativa:

Péssima! Porque o Estado [...] prega muito a empatia [...] a questão do sócio-emocional, mas ele só coloca no papel [...] ninguém do Estado se colocou no lugar do outro [...] ter que esperar mais ou menos dois, três meses para conseguir um professor, um apoio especializado, já é um absurdo, já é uma falta de respeito.

Esses relatos expressam o domínio da racionalidade instrumental descrita por Adorno (2011), na qual os fins educativos são subordinados à lógica da administração, esvaziando a dimensão humana das políticas públicas. A impessoalidade, a demora e a falta de escuta institucional transformam a inclusão em mais uma exigência burocrática, distante das necessidades reais da escola.

A instrumentalização do trabalho do pedagogo aparece de forma explícita na fala de

PP1, ao denunciar a lógica de realocação funcional que ignora a especificidade formativa da inclusão: “Eu acho que a SEDUC não estava preocupada tanto com a inclusão como com o professor pedagogo [...] Em achar um lugar para colocar o professor pedagogo [...] Jogaram para a inclusão [...] como professores alfabetizadores.”

Essa experiência revela aquilo que Adorno (2011) caracteriza como administração danificada, na qual o trabalho pedagógico perde sua autonomia e passa a ser orientado por critérios externos, administrativos e funcionais. A fala de PP2 reforça essa percepção ao evidenciar a ausência de formação adequada para o exercício dessa função:

O Estado fez essa adequação de um professor pedagogo para esses estudantes [...] Na verdade, ele quis ocupar um cargo para o professor pedagogo e sem dar uma formação para a gente, específico para isso [...] talvez não tenha uma formação adequada.

A precariedade da formação reflete uma limitação estrutural das políticas de inclusão, conforme analisa Crochík (2012): sem uma base reflexiva e crítica, a diversidade tende a ser tratada como problema técnico, e não como dimensão constitutiva da prática pedagógica.

Essa fragilidade estrutural se articula à ausência de suporte institucional, denunciada de forma contundente por PP5:

As políticas [...] precisam ser umas políticas mais voltadas realmente para a educação especial e ser implementadas as condições que foram [...] comentadas, que na verdade não está acontecendo [...] inclusão, ela precisa de pessoas preparadas [...] especializadas [...] psicólogo, fono, todas as especialidades [...] A escola não tem isso não, eles estão sendo inclusos em sala de aula e pronto, acabou.

A crítica se aprofunda quando PP5 relata o desmonte do atendimento psicossocial anteriormente existente:

O ano passado até começou com essa questão do psicossocial [...] de repente retirou tudo de novo [...] diminuiu mais, centralizando em determinados polos [...] tirou um monte dessas pessoas, né, que dava suporte pra gente. E aí estamos aí, só escola mesmo, é só escola e se vira, se vira.

Essas narrativas evidenciam o que Adorno (2011) denomina pseudoformação institucional: estruturas que simulam políticas de apoio, mas que, na prática, produzem abandono e transferem a responsabilidade integral para o professor.

Dessa forma, as falas dos pedagogos revelam que a inclusão educacional, sob a lógica da administração total, tem se configurado como pseudoinclusão — formal, fragmentada e

destituída de condições materiais e formativas. A ausência de formação específica, a burocratização das práticas e o enfraquecimento do suporte institucional indicam que, longe de promover emancipação, essas políticas tendem a reproduzir desigualdades. Como alertam Adorno (2011) e Crochík (2012), a efetividade da inclusão exige a crítica da racionalidade administrativa e a construção de uma prática pedagógica que articule técnica, reflexão e humanização.

4.11 Entre o reconhecimento e a invisibilidade: contribuições finais dos pedagogos à pesquisa

As considerações finais apresentadas pelos pedagogos participantes desta pesquisa sintetizam, de forma contundente, as contradições que atravessam o trabalho docente na rede estadual. Entre o reconhecimento discursivo e a invisibilidade prática, entre a valorização anunciada e a precarização vivida, emergem narrativas que revelam o avanço da racionalidade instrumental e da administração total sobre o cotidiano escolar. Ao retomarem temas como a Gratificação por Resultado (GR), a reconfiguração do cargo de pedagogo e a instabilidade da carreira, os participantes não apenas avaliam políticas específicas, mas expõem experiências concretas de sofrimento, desgaste e perda de sentido do trabalho educativo.

No que se refere à Gratificação por Resultado, as falas evidenciam a incorporação de uma lógica produtivista que converte o compromisso pedagógico em instrumento de competição e controle. PP1 descreve de forma incisiva:

Injusta e veio pra que essa GR? Pra um pouco escravizar a gente também [...] são tantas coisas pra você fazer pra receber essa GR [...] veio para causar muitas confusões [...] é tipo uma competição entre escolas [...] professor vindo trabalhar doente porque não quer perder a GR.

O relato evidencia a mercantilização da prática pedagógica, na qual o bem-estar do professor é subordinado aos imperativos da produtividade. Saviani (2008) critica esse tipo de política por reduzir a educação a um sistema de metas e recompensas, esvaziando sua função formativa e social. Nessa mesma direção, Libâneo (2010) aponta que a centralidade da eficiência administrativa intensifica a sobrecarga docente e compromete a qualidade das relações pedagógicas.

PP7 aprofunda essa crítica ao relatar os efeitos concretos da competição instaurada:

Os pedagogos hoje estão todos competindo [...] Os professores estão indo para a escola doentes, com problema psicológico, não está indo no médico para não pegar atestado [...] Atestado de falecimento não é aceito. Isso é sacanagem.

A fala expressa o que Crochík (2008) denomina mercantilização da subjetividade docente, processo no qual as relações educativas são atravessadas por mecanismos de controle, comparação e coerção. Nesse contexto, a produtividade deixa de ser um meio e passa a funcionar como instrumento disciplinador, reafirmando o que Adorno (2011) define como administração total: a colonização da vida e do trabalho por critérios de eficiência que danificam a autonomia e a saúde dos sujeitos.

A precarização da carreira aparece associada à incerteza quanto à continuidade do próprio cargo de pedagogo. PP2 relata essa experiência de forma irônica, mas carregada de desalento:

Não vai ter mais concurso para pedagogo, não teve vagas [...] acredito que eles vão finalizar com os pedagogos no estado [...] embora eu ache o pedagogo essencial na educação, mas não vai ter mais no estado [...] vê se a gente consegue pelo menos aposentar (risos) no estado antes que seja exonerado porque o cargo foi extinto (risos).

O riso, nesse caso, não indica leveza, mas funciona como estratégia discursiva para lidar com o medo e a impotência diante da possibilidade de extinção do cargo. Essa contradição entre o reconhecimento simbólico da importância do pedagogo e sua eliminação prática expressa aquilo que Adorno (2011) denomina administração danificada, na qual o trabalho educativo perde sua substância formativa e passa a ser tratado como função descartável.

A invisibilidade profissional emerge de forma ainda mais explícita na fala de PP3:

É um pedido de socorro [...] um olhar para o lado da função do professor pedagogo, que está ficando invisível [...] que esta pesquisa seja uma denúncia [...] do que está acontecendo com os professores que foram prestar um concurso, passou num concurso para pedagogo.

Ao transformar sua fala em denúncia, a participante revela o que Adorno (2011) descreve como danificação da experiência: quando o sujeito é privado de reconhecimento, sua vivência perde espaço de elaboração e expressão crítica. Ao mesmo tempo, essa fala constitui um gesto de resistência simbólica, na medida em que desloca o sofrimento individual para o campo da crítica social e da produção de conhecimento.

A fragmentação da identidade profissional também atravessa os relatos. PP5 expressa

incerteza, cansaço e frustração diante da indefinição do papel do pedagogo:

Será que continuaremos sendo PAPE? Será (risos) que teremos [...] as nossas vozes ouvidas? (risos) Será que um dia voltaremos a atuar em sala de aula? Ou será que ficaremos assim nessa função mesmo [...] Frustradas, cansadas.

Essa experiência traduz o que Adorno (2011) conceitua como heteronomia: a perda da autonomia intelectual e prática, quando o docente se torna dependente de decisões externas que redefinem continuamente seu papel. A mesma participante complementa essa percepção ao relatar a progressiva restrição de suas atribuições:

Pra nós ficou praticamente quase nada [...] criou-se essa função, achou que teria que criar essa função, criou e pronto, e aí nos colocou lá [...] era um pouquinho mais amplo quando foi criado [...] Agora, este ano, limitou mais ainda.

Essa redução do escopo de atuação do pedagogo exemplifica a noção de pseudoformação, desenvolvida por Adorno (2010), na qual o trabalho educativo é mantido apenas em sua aparência formal, esvaziado de conteúdo crítico e emancipatório.

De modo geral, as contribuições finais dos pedagogos revelam um conjunto de experiências marcadas pela sobrecarga, pela competição, pela invisibilidade e pela precarização, compondo um quadro de administração total e de danificação da experiência docente. Contudo, mesmo nesse cenário adverso, emergem brechas de resistência: o humor crítico, a denúncia, a insistência em afirmar o sentido da docência e a disposição para participar da pesquisa como forma de dar visibilidade ao que é silenciado.

Como aponta Adorno (2011), são justamente esses gestos que mantêm viva a possibilidade de uma práxis educativa orientada à emancipação. A superação desse quadro exige políticas que reconheçam efetivamente o valor do pedagogo, garantam condições dignas de trabalho e permitam que a formação docente recupere seu caráter crítico, reflexivo e humanizador.

Nesse horizonte, a reflexão de Frigotto (1984) reforça o caráter contraditório e disputado da escola:

A escola, enquanto instituição cuja especificidade é o desenvolvimento de um saber geral — em contraposição ao saber específico desenvolvido no local de trabalho ou em instituições exclusivas para treinamento — e enquanto desenvolve condições sociais e políticas que articulam os interesses hegemônicos das classes, é, então, um local de luta e disputa. A questão da escola, na sociedade capitalista, é fundamentalmente uma questão da luta pelo saber e da articulação desse saber com os interesses de classe

(Frigotto, 1984, p. 161).

Mesmo inserida em uma estrutura marcada pela racionalidade instrumental, a escola e o trabalho do pedagogo permanecem como espaços de disputa simbólica e prática, nos quais a crítica, a reflexão e a formação emancipadora podem se afirmar como resistência à mercantilização do trabalho docente.

4.12 Considerações sobre os sentidos da desconfiguração da função pedagógica

A leitura integrada das narrativas evidencia que a desconfiguração da função pedagógica não se trata de um ajuste pontual ou de uma reorganização administrativa isolada, mas de um processo estrutural, inscrito nas contradições da sociedade administrada. As transformações vivenciadas pelos pedagogos expressam a subordinação crescente da educação à racionalidade utilitarista, na qual o trabalho pedagógico é redefinido segundo critérios de funcionalidade, eficiência e controle, em detrimento de sua dimensão formativa e emancipatória.

Nesse sentido, Ramos, Simões e Freitas (2023, p. 258–259) alertam que, no mundo administrado, o discurso educacional passa a valorizar o “útil” como princípio organizador, reduzindo o trabalho docente a uma atividade substituível e coisificada, orientada pela lógica da produção. Ensinar deixa de ser um processo de formação humana para tornar-se treinamento voltado à adaptação, o que limita a autonomia intelectual e esvazia o sentido social da educação.

Essa racionalidade não se apresenta como novidade, mas como repetição do idêntico sob novas formas. Conforme Crochík (2007), o mundo administrado opera pela aparência de inovação, quando, na realidade, reproduz antigas formas de dominação travestidas de modernização. O Decreto nº 723/2020, nesse contexto, é vivenciado como um marco de deslocamento funcional, no qual o pedagogo passa a ser acionado prioritariamente como agente de gestão e controle, e não como mediador do processo pedagógico.

Ao narrar essa experiência, os participantes revelam a percepção de que a reorganização institucional não teve como foco a qualidade da educação ou a inclusão efetiva, mas a realocação funcional. Essa compreensão aparece quando PP1 observa que “SEDUC não estava preocupada tanto com a inclusão como com o professor pedagogo [...] em achar um lugar para colocar o professor pedagogo.” A fala explicita a racionalidade instrumental descrita por Adorno (2011), na qual os fins formativos são subordinados às necessidades

administrativas, convertendo o pedagogo em peça ajustável de um sistema de gestão.

A consequência direta desse processo é a ruptura da identidade profissional. O sentimento de deslocamento, frustração e cansaço emerge quando PP5 questiona: “Será que um dia voltaremos a atuar em sala de aula? Ou será que ficaremos assim nessa função mesmo [...] Frustradas, cansadas.” Esse relato expressa o que Adorno (2011) denomina danificação da experiência: a perda de sentido do trabalho quando a atividade deixa de possibilitar identificação, reconhecimento e reflexão crítica, fragmentando a constituição subjetiva do educador.

A desconfiguração da função pedagógica também se articula à pseudoinclusão institucionalizada. Ao comentarem as políticas de inclusão, os participantes desvelam a distância entre o discurso oficial e a prática concreta. Quando PP4 afirma que “no papel, ela é linda, maravilhosa. Na prática, uma negação”, e PP6 complementa que “é como se incluísse, mas ao mesmo tempo excluísse”, evidencia-se o que Crochík (2012) define como ideologia da inclusão: a defesa abstrata de valores inclusivos sem a garantia de condições materiais, formativas e institucionais para sua efetivação. A inclusão, assim, converte-se em aparência, produzindo exclusões disfarçadas sob o discurso da equidade.

Outro eixo recorrente nas narrativas é a precarização das condições de trabalho e a ampliação improvisada das atribuições pedagógicas. Essa sobrecarga aparece quando PP5 relata: “A gente dá uma de psicólogo, psiquiatra, de fono, de mãe, de tudo [...] é complexo.”

A fala ilustra a administração danificada (Adorno, 2011), na qual o sistema transfere responsabilidades múltiplas ao trabalhador sem oferecer suporte adequado, intensificando o esgotamento e a desvalorização profissional.

Apesar das convergências, as narrativas também revelam diferenças nas formas de enfrentamento da desconfiguração. Alguns pedagogos demonstram adaptação resignada, enquanto outros assumem postura crítica e combativa. Essa tensão expressa a dialética entre adaptação e resistência (Adorno, 2011): mesmo imerso na lógica da dominação, o sujeito busca preservar margens de autonomia e sentido. As divergências quanto à concepção de inclusão — ora problematizada como inviável, ora defendida como projeto humanizador — reforçam, conforme Crochík (2012), a ausência de uma política formativa coerente, capaz de sustentar práticas inclusivas efetivas.

As experiências com a gestão escolar também revelam essa mediação institucional da experiência. Enquanto alguns relatos indicam apoio e diálogo, outros denunciam práticas autoritárias e competitivas, evidenciando que os efeitos da administração total não se manifestam de forma homogênea, mas são modulados pelas relações de poder e organização

presentes em cada contexto escolar (Adorno, 2011).

Interpretadas à luz da Teoria Crítica, as narrativas mostram que a desconfiguração da função pedagógica resulta da subordinação da prática educativa a critérios administrativos, como metas, índices e gratificações por resultado. Esse processo produz pseudoformação, conforme Adorno (2010), perceptível na fragmentação do trabalho e na ausência de formação específica para as novas funções atribuídas ao pedagogo. A aparência de competência substitui a reflexão substantiva, empobrecendo o processo educativo.

A reificação das relações educativas se expressa ainda na competição e no isolamento relatados pelos participantes, como na fala de PP7 sobre professores “todos competindo”. Nesse cenário, o valor do trabalho docente passa a ser medido por resultados, e não por sua contribuição humana e formativa, reforçando a lógica da administração total (Adorno, 2011). A desconfiguração atinge, por fim, a própria esperança, quando PP2 expressa o desejo de apenas “conseguir aposentar antes que seja exonerado”, revelando o bloqueio da perspectiva de futuro e o enfraquecimento da capacidade utópica.

Como afirma Adorno (2011), a formação voltada à autonomia precisa considerar as condições sociais objetivas que moldam a produção da vida e da subjetividade. As experiências dos pedagogos demonstram que a instrumentalização administrativa, a precarização e a pseudoformação comprometem profundamente a autonomia profissional e a efetividade da prática pedagógica. Contudo, nas fissuras desse cenário, persistem gestos de crítica, denúncia e reflexão, que preservam a possibilidade de resistência. Esses movimentos reafirmam a necessidade de uma práxis educativa que recupere a centralidade da formação humana e se oponha à naturalização da administração total.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE A VIVÊNCIA E A ANÁLISE CRÍTICA DA FUNÇÃO PEDAGÓGICA

A pesquisa evidenciou que a desconfiguração da função pedagógica não se limita a um fenômeno institucional ou burocrático, mas constitui-se como uma experiência vivida, sentida e interpretada pelos próprios pedagogos, entre os quais me incluo enquanto pesquisadora implicada neste processo. Minha trajetória, desde a formação no magistério até os desafios atuais como pedagoga na rede estadual, possibilitou compreender com maior profundidade os efeitos a partir do Decreto nº 723/2020, das políticas de inclusão e da redefinição das atribuições sobre a prática docente e sobre a própria identidade profissional.

As narrativas analisadas revelaram a presença recorrente da instrumentalização administrativa, da pseudoinclusão, da precarização do trabalho e da danificação da esperança. Esses fenômenos não se apresentaram apenas como categorias analíticas, mas como experiências concretas do cotidiano profissional, especialmente no redimensionamento de estudantes, na implementação das funções de PAPE e APA e na assunção de novas atribuições sem formação específica adequada. Assim como apontaram PP1, PP4 e PP6, as políticas educacionais frequentemente se apresentam, no plano formal, como inovadoras e democráticas, mas, na prática, produzem sobrecarga, fragmentação do trabalho pedagógico e reprodução de mecanismos excludentes, evidenciando a racionalidade instrumental e a administração danificada (Adorno, 2011; Crochík, 2012).

Entretanto, a pesquisa também revelou que, mesmo em contextos marcados pela intensificação do controle administrativo, persistem movimentos de resistência e preservação da esperança. A vivência cotidiana na escola, a troca entre os pares e a busca por estratégias que assegurem o protagonismo dos estudantes e a efetividade das práticas pedagógicas configuram fissuras na lógica burocrática e produtivista que atravessa a gestão escolar (Saviani, 2008; Libâneo, 2010). Minhas experiências como orientadora de estudos e pedagoga reafirmam a possibilidade de construção de práticas colaborativas, críticas e humanizadoras, capazes de tensionar a pseudodemocratização e a reificação das relações educativas.

A incorporação da minha trajetória à análise permitiu reconhecer que a desconfiguração da função pedagógica afeta não apenas os aspectos formais do trabalho, mas incide diretamente sobre a identidade, a subjetividade e a saúde emocional dos educadores. As experiências de frustração, sobrecarga e invisibilidade relatadas pelos participantes dialogam com as vivências apresentadas em meu memorial, evidenciando que a perda de sentido da função pedagógica, as mudanças abruptas de atribuições e a ausência de escuta institucional

comprometem a motivação, a esperança e a possibilidade de uma atuação verdadeiramente transformadora.

Colocar-me como pesquisadora implicada permite afirmar que a superação dessas contradições não se dá no plano individual, mas depende da formulação de políticas educacionais que reconheçam a especificidade da formação do pedagogo, valorizem sua função social e garantam condições estruturais e pedagógicas para uma educação pública inclusiva e emancipatória. Nesse sentido, Frigotto (1984, p. 227) destaca que a transformação das práticas educativas está condicionada às correlações de forças internas e externas à escola, exigindo a formação de intelectuais comprometidos com a compreensão crítica da realidade e com sua transformação.

Tal perspectiva contrapõe-se à racionalidade técnica e gerencial que reduz o pedagogo à condição de executor de políticas educacionais, lógica intensificada a partir do Decreto nº 723/2020, ao redefinir funções e competências sob critérios de eficiência administrativa. Ao defender uma formação que articule teoria e prática, Frigotto reafirma a centralidade da autonomia docente e da função social da educação como prática histórica e política.

Por fim, a pesquisa demonstra que, mesmo sob a lógica da administração total, permanecem possibilidades de resistência, de reconstrução do sentido do trabalho pedagógico e de afirmação de um compromisso ético-político com a formação humana. Como adverte Adorno (2011, p. 143–144), a educação carrega uma ambiguidade constitutiva entre adaptação e emancipação: se, por um lado, precisa preparar os sujeitos para se orientarem no mundo, por outro, não pode limitar-se à formação de indivíduos meramente ajustados à realidade existente. Reconhecer essa tensão, sem ignorá-la ou naturalizá-la, constitui condição fundamental para que a prática educativa não se reduza à reprodução do instituído, mas preserve sua potência crítica e emancipatória.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- ADORNO, T. W. **Teoria da semiformação**. In: PUCCI, B.; ZUIN, A.A.S.; LASTÓRIA, L.A.C.B. (Orgs.). *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010.
- ANDRÉ, M. E.D. A. de; GATTI, B.A. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.
- ANPED. **Ética e pesquisa em Educação** [recurso eletrônico]: subsídios – volume 2 /Comissão de Ética em Pesquisa da ANPED. – Rio de Janeiro: ANPED, 2021.
- ASSIS, A. E. S. Q. **Especialistas, professores e pedagogos: Afinal, que profissional é formado na pedagogia?** Dissertação de mestrado, PUC. Campinas, 2007.
- BALDAN, M.; ARAÚJO, R. J. S. **História da educação mato-grossense: um olhar para a historicidade da educação pública de Rondonópolis**. *Revista Humanidades & Inovação*. V. 11 n. 1 (2024). Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/9390>. Acesso em: 12 jun. 2025.
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2013.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2004. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_18.02.2016/art_208 Acesso em: 17 set. 2023.
- BRASIL. Ministério da educação. **LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 7. ed. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. 64 p. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf. Acesso em: 02 ago. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº05/2005**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 01 de ago.2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2006.
- BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de professores: busca e movimento**. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- CASTANHA, A. P. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do

marxismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 309–331, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i41e.8639912. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639912>. Acesso em: 10 mar. 2025.

CROCHÍK, J. L. Teoria Crítica da Sociedade e Estudos sobre o preconceito. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 1, p. 67-99, 2001. Disponível em: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=P6rGaw0AAAAJ&citation_for_view=P6rGaw0AAAAJ:u-x6o8ySG0sC. Acesso em 15 fev. 2025.

CROCHÍK, J. L. (Orgs.). **Teoria crítica e formação do indivíduo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

CROCHÍK, J. L. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica. In: MIRANDA, T.G.; FILHO, T.A.G (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.p.39-59.

CROCHÍK, J.L.; CROCHÍK, N. Teoria crítica e educação inclusiva. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 14, n. 28, p. 122-137, jul./dez. 2008. Disponível em: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=P6rGaw0AAAAJ&cstart=20&pagesize=80&citation_for_view=P6rGaw0AAAAJ:1xBWf43XMUGC . Acesso em fev.2025.

CROCHIK, J.L. Teoria crítica e novas tecnologias da educação. In: PUCCI, B. et al. **Tecnologia, Cultura e Formação: ainda Auschwitz**. São Paulo: Cortez, 2003.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DOMINSCHEK, D. L.; WALOSKI, L. A identidade do pedagogo escolar: notas introdutórias. **REVISTA INTERSABERES**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 151–175, 2013. DOI: 10.22169/revint.v8i16.478. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/478>. Acesso em: 28 out. 2024.

FONTANELLA, B.J.B; MAGDALENO Júnior R. Saturação teórica em pesquisas qualitativas: contribuições psicanalíticas. **Psicol Estud [Internet]**. 2012 Jan;17 (1): 63–71. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/JXwNwW649DsNBpFb5kZqGyH/> Acesso em: 28 out. 2024.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

FREITAS, N. A. Alguns Obstáculos para a Educação Inclusiva dentro e fora da Escola. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop-MT, vol. 8, n. 1, p. 20-31, 2018.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 109-122, Ago 1997.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, S.R.V; SCHEIBE, L.; FREITAS, H.C.L.de. **ANFOPE**: história e luta pela formação e valorização dos profissionais da educação. ANPED. 16 pág.
https://anais.anped.org.br › files › arquivos_10_8. Acesso em: 25 fev. 2025.

LAVILLE, C. DIONE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, V. A. de. **Paulo Freire**: a prática da liberdade, para além da alfabetização. [livro eletrônico]. São Paulo : Fundação Perseu Abramo, 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MAAR, W. L. Materialismo e primado do objeto em Adorno. **Trans/Form/Ação**, v. 29, n. 2, p. 133-154, 2006.

MATO GROSSO (Estado). **DECRETO Nº 256, DE 05 DE MAIO DE 2023**. Regulamenta a Lei Complementar nº 756, de 14 de fevereiro de 2023 para dispor sobre a Gratificação Anual por Eficiência e Resultado dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: <https://legislacao.mt.gov.br/mt/decreto-n-256-2023-mato-grosso-regulamenta-a-lei-complementar-no-756-de-14-de-fevereiro-de-2023-para-dispor-sobre-a-gratificacao-anual-por-eficiencia-e-resultado-dos-profissionais-da-educacao-basica-2023-12-15-versao-compilada?origin=instituicao>. Acesso em: 26 ago. 2024.

MATO GROSSO (Estado). **DECRETO Nº 723, DE 24 DE NOVEMBRO DE 2020**. Dispõe sobre processo de matrículas e de formação de turmas na Educação Básica, nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso. Disponível em: <https://leiestaduais.com.br/mt/decreto-n-723-2020-mato-grosso-dispoe-sobre-processo-de-matriculas-e-de-formacao-de-turmas-na-educacao-basica-nas-unidades-escolares-da-rede-publica-estadual-de-ensino-de-mato-grosso>. Acesso em: 20 jun. 2024.

MATO GROSSO (Estado). DIÁRIO OFICIAL Nº 28.197. Dispõe sobre a criação e disciplina as atribuições da função “Professor Pedagogo”, para compor as equipes pedagógicas das Unidades Educacionais da rede estadual e dá outras providências. Página 22, publicado em 04 de Março de 2022, **PORTARIA Nº 176/2022/GS/SEDUC/MT**. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16718/#/p:22/e:16718>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MATO GROSSO (Estado). DIÁRIO OFICIAL Nº 28.603. **PORTARIA Nº 1.402/2023/GS/SEDUC/MT**. Dispõe sobre o processo de seleção e atribuição para cargos e funções dos Profissionais da Educação da Rede Estadual de Ensino, nas Unidades

Educacionais e Unidades Especializadas, e dá outras providências. Publicado em 16 de Outubro de 2023, Página 52. Disponível em:

<https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17541/#/p:62/e:17541>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MATO GROSSO (Estado). DIÁRIO OFICIAL Nº 28.863. **PORTARIA Nº 1.138/2024/GS/SEDUC/MT**. Dispõe sobre o processo de seleção e atribuição para cargos e funções dos Profissionais da Educação da Rede Estadual de Ensino, nas Unidades Educacionais e Unidades Especializadas para o ano de 2025, e dá outras providências. Publicado em 4 de novembro de 2024 Página 108. Disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/0/PORTARIA+N+1138-2024-GS-SEDUC-MT+-+Processo+de+Se_241104_070447.pdf/4c1afa4e-f41c-bfea-cab3-6863121aae2c?t=1730723046274. Acesso em: 15 jul.2024

MATO GROSSO (Estado). **RESOLUÇÃO NORMATIVA N.º 009/2023/CEE-MT**. Estabelece normas para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. Pdf. Disponível em: <https://www.sinepe-mt.org.br/documento/8>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MATOS, R. Redimensionamento na Educação é obrigação legal, de acordo com a Constituição Federal e com a LDB. **SEDUC-MT**. Publicado em 18 de Novembro de 2022 às 11:21. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/22994254-redimensionamento-na-educacao-e-obrigacao-legal-de-acordo-com-a-constituicao-federal-e-com-a-ldb>. Acesso em: 28 jun. 2024.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NOBRE, M. **A teoria crítica**. 1.ed. (Filosofia passo-a-passo; 47) Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

PEDROZO, J. D.; LIMA, M. F. O perfil do pedagogo no contexto das reformulações curriculares. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 10, p. 1–22, 2011. DOI: 10.22633/rpge.v0i10.9298. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9298>. Acesso em: 26 ago. 2024.

PORTO, A. União transformadora entre Estado e Municípios. Artigo escrito por Alan Porto, Secretário de Educação do Estado do Mato Grosso, **SEDUC-MT**, 2024. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/uni%C3%A3o-transformadora-entre-estado-e-munic%C3%ADpios>. Acesso em: 28 ago. 2024.

PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; OLIVEIRA, N. R. de (Orgs.). **A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: UFSCar, 1998.

RAMOS, C. E.; SIMÕES, M.C. D.; FREITAS, N.A. Mundo Administrado e Reforma do Ensino Médio. In: BORZUK, Cristiane Souza et al. (Org.). **Aportes para uma teoria crítica da sociedade I: escritos sobre mundo administrado**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2023. p. 247-268.

RIECHELMANN, R. TJMT confirma posição do Sintep-MT e considera inconstitucional a política de municipalização. Após quatro anos de denúncias, decreto 723/2020 cai por terra e revela o descaso do governo Mauro Mendes com a educação pública. **SINTEP/MT**.

Publicado: 26/08/2024 às 18h50min | Última modificação: 26/08/2024 18h50min. Disponível em: https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/tjmt-confirma-posicao-do-sintep-mt-e-considera-inconstitucional-a-politica-de-municipalizacao/i:3515. Acesso em: 26 ago. 2024.

ROCHA, C. J. Educação e emancipação na teoria crítica da sociedade de Theodor W. Adorno. **Griot: Revista de Filosofia**, Amargosa – BA, v.19, n.2, p.194-217, junho, 2019.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 197–209, 2017. DOI: 10.20396/rho.v16i70.8644737. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644737>. Acesso em: 01 jan. 2026.

SILVA, C. Decreto estadual que impõe anos iniciais do ensino fundamental aos municípios é inconstitucional. **TJMT**. Celly Silva, Coordenadoria de Comunicação da Presidência do TJMT. Publicado dia 29.08.2024, 10h13min. Disponível em: <https://www.tjmt.jus.br/noticias/79720>. Acesso em: 29 ago. 2024.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil: História e identidade**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

QUAL é o papel da união, dos estados e dos municípios na educação? (2018). **Todos pela educação**. Publicado em 22/03/2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/qual-e-o-papel-da-uniao-dos-estados-e-dos-municipios-na-educacao/>. Acesso em: 28 ago. 2024.

ZANAN, W. Desmonte Educacional: Três anos de redimensionamento da rede escolar e ilegalidade em Mato Grosso. **SINTEP/MT**. Publicado: 20/12/2023 16h20min | Última modificação: 20/12/2023 16h20min. Disponível em: https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/tres-anos-de-redimensionamento-da-rede-escolar-e-inconstitucionalidade-em-mt/i:3010#:~:text=Conforme%20declara%20o%20Secret%C3%A1rio%20de,um%20aporte%20de%20recursos%20maior. Acesso em: 28 jun. 2024.

ZUIN, A. A. S (Org.). **Teoria crítica, formação cultural e educação: homenagem a Bruno Pucci**. Organizado por Antonio A. S. Zuin, Belarmino C. G. da Costa, Luiz Roberto Gomes, Luiz A. C. N. Lastória. Piracicaba: Editora Unimep, 396p. 2018.

APÊNDICE A - Roteiros de entrevistas para os participantes da pesquisa

<u>Roteiros para os professores pedagogos atribuídos na função de PAPE e APA</u>		
<i>Questões, fundamentação teórica e suas referências</i>		
Questão	Citação	Referencial Teórico
1- Você conhece o Decreto 723/2020 e suas implicações? Esse decreto foi discutido ou abordado em sua escola? [Como você avalia as mudanças trazidas por ele?]	[...]perceber avanços e retrocessos, rupturas e continuidades e, dessa forma, contribuir efetivamente para a feitura de leis coerentes com os níveis de desenvolvimento e necessidades sociais.	CASTANHA, André Paulo. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. Revista HISTEDBR Online , Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 309–331, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i41e.8639912. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639912 . Acesso em: 10 mar. 2025.
2- Quais foram as suas atribuições e como se deu sua atuação na rede de ensino desde a promulgação do Decreto 723/2020 até o momento, em 2025? Como essas mudanças refletem suas expectativas profissionais?	[..]Nas mesmas leis, também estão presentes, de forma explícita ou implícita, os valores morais, religiosos, cívicos e sociais. Estão presentes identidades étnico-culturais, sociais e profissionais. Aparecem também preconceitos, discriminações e exclusões. As leis instituem direitos e deveres dos cidadãos, mecanismos de controle e inspeção, criam estruturas de poder, estimulam a concorrência entre indivíduos e instituições, fortalecem o Estado ou a iniciativa privada, implantam sistemas de financiamento etc.[...]	CASTANHA, André Paulo. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. Revista HISTEDBR Online , Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 309–331, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i41e.8639912. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639912 . Acesso em: 10 mar. 2025.
3- Você já optou por ser cedido à rede municipal de ensino em algum momento? [Se sim, poderia compartilhar como foi o seu processo de adaptação e acolhimento nesse novo contexto? Se não, por quê?]	Todavia, a institucionalização da sociedade do direito ou do ordenamento jurídico não é uma tarefa muito simples, pois no processo estão envolvidos interesses contraditórios presentes nas forças políticas, sociais, nos interesses individuais e de grupos, que compõem a sociedade.	CASTANHA, André Paulo. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. Revista HISTEDBR Online , Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 309–331, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i41e.8639912. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639912 . Acesso em: 10 mar. 2025.
4- [Quais são suas percepções e sentimentos em relação ao trabalho que realiza atualmente?]	[...]Nela geralmente acontece a liberação de um pensamento crítico reprimido e que muitas vezes nos chega em tom de confidência. É um olhar cuidadoso sobre a própria vivência ou sobre determinado fato. Esse relato fornece um material extremamente rico para análises do	MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade . Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

	vivido. Nele podemos encontrar o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual (MINAYO, 2002, p.59)	
5- Você considera que a sua formação acadêmica e experiência profissional são suficientes para lidar com estudantes que possuem deficiências ou transtornos? [Quais foram os principais desafios que você encontrou ao atender estudantes com deficiências ou transtornos tanto na rede estadual quanto na municipal?]	Organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras e possibilitem o acesso ao currículo, à comunicação e aos espaços físicos, considerando as necessidades de cada aluno, promovendo a sua formação integral com vistas à autonomia e independência (BRASIL, 2007).	BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008a. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf .
6- A Secretaria de Educação (SEDUC) tem oferecido cursos ou programas de formação continuada voltados para a educação inclusiva?	Parágrafo único. Garantir-se á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós graduação.	BRASIL. Lei n. 12.796. Sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013 Acesso em: 26 jan. 2020.
7- Como a gestão escolar se relaciona com o seu trabalho diário? De que forma ela influencia suas atividades profissionais?	A construção da identidade profissional e o fortalecimento de seu compromisso com o grupo de professores e alunos dependem da consciência crítica que professores e coordenadores têm frente à sincronicidade das dimensões políticas, humano-relacionais e técnicas de sua ação. Somente a consciência do dinamismo dessas dimensões permite o redirecionamento da percepção sobre a realidade, sobre nós mesmos e o outro, sobre nossa prática, a fim de que reavaliemos os critérios por meio dos quais nos posicionamos e nos direcionamos para essas realidades. (PLACO, 1994, p. 68)	PLACCO, V.M.N.S. Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos. Campinas: Papirus, 1994.
8- Considerando as experiências vividas na rede estadual até o momento, quais são suas expectativas em relação ao futuro da educação no Estado?	[...]Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz (Adorno, 2011, p. 185)	ADORNO, T. L. W. Educação e Emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011 6ª reimpressão.

<p>9- Como você avalia a eficácia das políticas de inclusão educacional implementadas pela rede estadual no atendimento às necessidades dos estudantes com deficiências ou transtornos?</p>	<p>Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, conforme prevista pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, atender todas as pessoas com ou sem deficiência.</p>	<p>BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008a. Disponível em:http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf.</p>
<p>10- Há algum outro aspecto relacionado ao tema da entrevista que você considera importante e que não tenha sido perguntado até o momento?</p>	<p>[...] coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse. Esse esforço em discutir ideias e pressupostos tem como local privilegiado de levantamento as bibliotecas, os centros especializados e arquivos. Nesse caso, trata-se de um confronto de natureza teórica que não ocorre diretamente entre o pesquisador e os atores sociais que estão vivenciando uma realidade peculiar dentro de um contexto histórico social (Minayo, 2001, p. 53)</p>	<p>MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.</p>