



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

NARA MOREIRA

**ENTRE VIVÊNCIAS E SABERES: a construção da identidade profissional das
pedagogas do IFTM *Campus* Uberlândia**

Uberlândia – MG
2023

NARA MOREIRA

**ENTRE VIVÊNCIAS E SABERES: a construção da identidade profissional das
pedagogas do IFTM *Campus* Uberlândia**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas

Orientador: Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior

Uberlândia-MG, fevereiro de 2023

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

M838 2023	<p>Moreira, Nara, 1981- Entre vivências e saberes: a construção da identidade profissional das pedagogas do IFTM Campus Uberlândia [recurso eletrônico] / Nara Moreira. - 2023.</p> <p>Orientador: Astrogildo Fernandes da Silva Júnior. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.te.2023.187 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Educação. I. Silva Júnior, Astrogildo Fernandes da ,1966-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 37</p>
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 09/2023/352, PPGED				
Data:	Vinte e oito de fevereiro de dois mil e vinte e três	Hora de início:	[14:00]	Hora de encerramento:	[18:10]
Matrícula do Discente:	11913EDU038				
Nome do Discente:	NARA MOREIRA				
Título do Trabalho:	"Entre vivências e saberes: a construção da identidade profissional das pedagogas do IFTM, Campus Uberlândia"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"O LUGAR DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MINAS GERAIS: o que dizem os documentos, as/os docentes formadoras/es e as/os egressas/os"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/conference/rooms/astrogildo-fernandes-da-silva-junior/invite>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Kátia Morosov Alonso - UFMT; Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar - IFTM; Camila Lima Coimbra - UFU; Selva Guimarães - UFU e Astrogildo Fernandes da Silva Júnior - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Astrogildo Fernandes da Silva Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/02/2023, às 18:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar, Usuário Externo**, em 01/03/2023, às 12:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Camila Lima Coimbra, Professor(a) do Magistério Superior**, em 02/03/2023, às 14:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Katia Morosov Alonso, Usuário Externo**, em 29/03/2023, às 11:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Selva Eliamar Guimarães, Usuário Externo**, em 31/03/2023, às 15:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4287636** e o código CRC **FEF57948**.

*Para minha mãe Iraci, o princípio de tudo que estou sendo,
Para meu companheiro de vida e de sonhos, Éderson e
Para meus pequenos ensinantes das coisas do coração: Lucas, Laura
e Léo.
(Para vocês, com todo amor que houver nessa vida!)*

AGRADECIMENTOS

Ao universo e às suas divindades que me agraciaram com a bênção de gerar vida em meio a uma pandemia que dizimou centenas de milhares de pessoas ao redor do mundo. A escrita desta tese foi atravessada por momentos de insegurança e medo, mas de muito respeito pela vida. O afeto imbuído no cuidar me preencheu de esperança por dias melhores.

Ao meu orientador Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, por toda humanidade, generosidade e confiança que permearam a orientação para a escrita desta tese. Gratidão por descolonizar meu olhar para o mundo.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História e Geografia (GEPEGH), pelas ricas oportunidades de troca, de convívio e de aprendizado.

Às minhas companheiras de trabalho, de modo muito especial, às amigas-irmãs que a vida me concedeu: Marlei, Márcia e Leticia, de mãos dadas nos constituímos mais gente, mais coração e mais ação; gratidão pela potência e pela beleza da nossa cumplicidade, pois a partir dela nos tornamos as melhores pedagogas que as circunstâncias nos permitiram ser.

Às participantes da pesquisa, pela confiança em compartilhar suas histórias de vida e profissão: através de vocês conseguimos acessar, dar visibilidade e reafirmar a importância da Pedagogia no espaço da EPT.

Aos colegas professores, que participaram desta pesquisa, pelo entendimento que a Pedagogia se faz e se transforma pelo encontro, principalmente de ideais de educação que buscam tornar a vida das pessoas mais plena de cidadania e de conhecimento.

Ao IFTM por me permitir dedicar exclusivamente à fase final da elaboração desta tese.

Ao IFTM *Campus* Uberlândia por acolher esta pesquisa e por me propiciar a compreensão que o sentido histórico, político e social desta instituição reverberam na vida das pessoas.

À Raquel Almeida, pelas conversas sinceras e acolhedoras que sempre revelam o que temos de melhor e como o céu é grande pra quem tem asas, apesar do medo do voo!

À Elgânia Muniz, pela alegria do nosso reencontro, por simplesmente gostarmos uma da outra e pelo desejo recíproco de alcançarmos a plenitude possível da felicidade. Amiga, você me faz lembrar todos os dias do que sempre fui, sou e estou sendo.

À Professora Dra. Geovana Ferreira Melo pelas contribuições no texto de qualificação.

À Professora Dra. Camila Lima Coimbra, que conduziu com leveza (revestida de firmeza) tão necessária às orientações, desde a banca de qualificação.

Às Professoras Dra. Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar, Dra. Kátia Morosov Alonso e Dra. Selva Guimarães Fonseca, que prontamente aceitaram nosso convite para participarem desta banca, compartilhando conhecimento e a alegria do movimento de aprender, sempre!

Àqueles e àquelas que, direta ou indiretamente, contribuíram para enriquecer as minhas vivências, experiências e aprendizados que foram fundamentais para ancorar os escritos desta tese, expresso a minha gratidão.

(...)
*Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio chorei
A vida ensina e o tempo traz o tom
Pra nascer uma canção
(...)*

(Bino Farias, Lazão, Paulo Gama e Toni Garrido)

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU) na Linha Saberes e Práticas Educativas. Teve como objetivo geral desvelar as identidades profissionais das pedagogas que atuam no IFTM *Campus* Uberlândia. Como objetivos específicos, destaca-se: i) Historicizar e discutir a Educação Profissional e Tecnológica e o processo de instituição do IFTM *Campus* Uberlândia; ii) Refletir sobre a trajetória profissional da primeira pedagoga atuante na então Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia (EAF-Udi) e as reverberações do seu trabalho na posteridade da atuação do Núcleo de Apoio Pedagógico do IFTM *Campus* Uberlândia; iii) Analisar a percepção da comunidade escolar sobre o papel das pedagogas; iv) Descrever os percursos pessoais, formativos e profissionais das pedagogas e v) Identificar os saberes das pedagogas. Trata-se de uma investigação qualitativa e os dados foram obtidos por meio de entrevistas concedidas pelas pedagogas; aplicação de questionários para os vários segmentos que compõem a comunidade escolar; a transcrição, na íntegra, do documentário “Trajetórias” protagonizado pelas profissionais que idealizaram e executaram a ação formativa docente “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT” e as cartas pedagógicas escritas pelas pedagogas participantes da 1ª e 2ª Edição da ação formativa supracitada. As participantes da pesquisa foram as pedagogas que atuam na Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro *Campus* Uberlândia. O estudo evidenciou que o grupo de pedagogas convive com situações que desafiam suas atuações, visto o desconhecimento de suas atribuições por grande parte da comunidade escolar. As pedagogas percebem certo preconceito e/ou resistência com o seu trabalho por parte dos professores e estes, por conseguinte, percebem a necessidade de estreitar a relação entre docentes e pedagogas. Essa relação tensionada, muitas vezes, condicionada sob a égide da pedagogia como “fiscalizadora” do trabalho docente, contribui para distanciar práticas calcadas em um trabalho coletivo e colaborativo entre pedagogas e professores. A experiência com o planejamento e execução da ação formativa “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT” ressignificou a atuação das profissionais de pedagogia no IFTM *Campus* Uberlândia, pois, para além de constituir-se como um espaço de formação docente, referendou-se como um espaço de escuta, de acolhimento, de desenvolvimento humano. Podemos constatar que a partir da instituição dessa ação formativa, as pedagogas conseguiram expandir seu território de atuação, bem como minimizar a percepção, dos professores que participaram da formação, da “supervisão” para “outra visão”, posicionando como profissionais que atuam “com” os professores e não “para” os professores. Nesse espectro, desvela-se saberes que foram agrupados em quatro dimensões, sendo elas: Técnica, Humana, Política e Social que foram mobilizados pelas pedagogas no âmbito de suas atribuições e que representam pontos fundantes na maneira como se compreendem como profissionais. Diante do exposto, defendemos a tese de que as identidades profissionais das pedagogas do IFTM *Campus* Uberlândia são construídas e substanciadas a partir de suas trajetórias de vida e de profissão e que a atuação frente à ação formativa docente “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT”, sob a perspectiva crítico-colaborativa, potencializou a produção e ressignificação de saberes nas Dimensões Técnica, Humana, Política e Social.

Palavras-chave: Identidade Profissional das pedagogas. Profissionalidade das pedagogas. Saberes Profissionais das pedagogas. Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

This research was developed in the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia (PPGED/UFU) in the Line of Knowledge and Educational Practices. Its general objective was to unveil the professional identities of the pedagogues who work at the IFTM Campus Uberlândia. As specific objectives, we highlight: i) Historicizing and discussing Professional and Technological Education and the institution process of the IFTM *Campus* Uberlândia; ii) Reflect on the professional trajectory of the first pedagogue working at the then Federal Agrotechnical School of Uberlândia (EAF-Udi) and the reverberations of her work in the posterity of the performance of the Pedagogical Support Center of the IFTM *Campus* Uberlândia; iii) Analyze the school community's perception of the role of pedagogues; iv) Describe the personal, training and professional paths of the pedagogues and v) Identify the knowledge of the pedagogues. This is a qualitative investigation and the data were obtained through interviews given by the pedagogues; application of questionnaires to the various segments that make up the school community; the transcription, in full, of the documentary “Trajectories” starring the professionals who idealized and carried out the teaching training action “Cycles of Reflective Studies: teaching at EPT” and the pedagogical letters written by the pedagogues participating in the 1st and 2nd Edition of the aforementioned training action . The research participants were the pedagogues who work in Professional and Technological Education at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Triângulo Mineiro *Campus* Uberlândia. The study showed that the group of pedagogues lives with situations that challenge their actions, given the lack of knowledge of their attributions by a large part of the school community. The pedagogues perceive a certain prejudice and/or resistance to their work on the part of the teachers and these, therefore, perceive the need to strengthen the relationship between teachers and pedagogues. This tense relationship, often conditioned under the aegis of pedagogy as a “supervisor” of teaching work, contributes to distancing practices based on collective and collaborative work between pedagogues and teachers. The experience with the planning and execution of the training action “Cycles of Reflective Studies: teaching at EPT” re-signified the work of pedagogy professionals at the IFTM *Campus* Uberlândia, since, in addition to being a space for teacher training, it endorsed as a space for listening, welcoming, human development. We can see that from the institution of this training action, the pedagogues were able to expand their territory of action, as well as minimize the perception, of the teachers who participated in the training, of “supervision” for “another vision”, positioning themselves as professionals who work “with ” the teachers and not “for” the teachers. In this spectrum, knowledge is revealed that was grouped into four dimensions, namely: Technical, Human, Political and Social that were mobilized by the pedagogues within the scope of their attributions and that represent fundamental points in the way they understand themselves as professionals. In view of the above, we defend the thesis that the professional identities of the pedagogues at the IFTM *Campus* Uberlândia are constructed and substantiated from their life and profession trajectories and that the performance in relation to the teaching training action “Cycles of Reflective Studies: teaching in the EPT”, under the critical-collaborative perspective, potentiated the production and redefinition of knowledge in the Technical, Human, Political and Social Dimensions.

Keywords: Professional Identity of pedagogues. Teachers' professionalism. Professional knowledge of pedagogues. Federal Institutes of Professional and Technological Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDE	- Associação Nacional de Educação
ANFOPE	- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BEP	- Boletim Estatístico de Pessoal
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
BNCFormação	- Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAE	- Coordenação de Apoio ao Educando
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CATE	- Comissão de Assessoramento Técnico Educacional
CEAD	- Centro de Educação a Distância
CEFET	- Centro Federal de Educação Tecnológica
CEEP	- Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia
CEP/UFU	- Conselho de Ética em Pesquisa – Universidade Federal de Uberlândia
CFE	- Conselho Federal de Educação
CGAE	- Coordenação Geral de Atendimento ao Educando
CGE	- Coordenador Geral de Ensino
CNE	- Conselho Nacional de Educação
COAGRI	- Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário
COESP	- Comissões de Especialistas de Ensino
CONEAF	- Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais
COVID-19	- <i>Corona Virus Disease</i> (Doença do Coronavírus)
CPA	- Comissão Própria de Avaliação
CSN	- Companhia Siderúrgica Nacional
DCNs	- Diretrizes Curriculares Nacionais
DEPEX	- Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão
EAFs	- Escolas Agrotécnicas Federais
EAF-Udi	- Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EMBRAPII	- Associação Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial

EPT	- Educação Profissional e Tecnológica
FORUMDIR	- Fórum de Diretores de Faculdades, Centros e Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
GEPDEBS	- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior
IFs	- Institutos Federais
IFMG	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IFNMG	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais
IF Sul de Minas	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas
IFSMG	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
IFTM	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
ISE	- Institutos Superiores de Educação
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	- Ministério da Educação
NAP	- Núcleo de Apoio Pedagógico
OMS	- Organização Mundial da Saúde
PCC-TAE	- Plano de Cargos e Carreira do Técnico Administrativo em Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEP	- Painel Estatístico de Pessoal
PIT	- Plano Individual do Trabalho Docente
PPGED -UFU	- Programa de Pós Graduação em Educação – Universidade Federal de Uberlândia
PROEJA	- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
PROEJA-FIC	- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada
PROEP	- Programa de Expansão da Rede de Educação Profissional

RAD	-	Regulamento da Atividade Docente
REP	-	Reforma da Educação Profissional
RFEPCT	-	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SEE	-	Superintendência Estadual de Educação
SESU-MEC	-	Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação
SETEC	-	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TAEs		Técnicos em Assuntos Educacionais
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFBA	-	Universidade Federal da Bahia
UFMG	-	Universidade Federal de Minas Gerais
UFU	-	Universidade Federal de Uberlândia
UFPB	-	Universidade Federal da Paraíba
UFRN	-	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ	-	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSM	-	Universidade Federal de Santa Maria
UFSE	-	Universidade Federal de Sergipe
UFTM	-	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFV	-	Universidade Federal de Viçosa
UNIFOR- MG	-	Centro Universitário de Formiga
UTFPR	-	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de pedagogas nos Institutos Federais brasileiros.....	28
Tabela 2: Detalhamento da comunidade escolar convidada a participar da pesquisa.....	37
Tabela 3: Distribuição das Escolas de Aprendizes Artífices pelos estados brasileiros.....	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Teses e dissertações relacionadas com a temática “Identidade Profissional da pedagoga nos Institutos Federais”	31
Quadro 2: Perspectivas metodológicas da pesquisa	36
Quadro 3: Dados relativos à realização das entrevistas.....	41
Quadro 4: Instituições que foram transformadas em CEFET no estado de Minas Gerais	69
Quadro 5: Constituição dos Institutos Federais no estado de Minas Gerais	71
Quadro 6: Descrição dos Institutos Federais no estado de Minas Gerais.....	73
Quadro 7: Quadro comparativo conceitual.....	101

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização das instituições que compõem a RFEPCT – 2008.....	61
Figura 2: Constituição dos Institutos Federais no estado de Minas Gerais.....	73
Figura 3: Pastas e blocos de anotações.....	169
Figura 4: Organização da sala onde acontecem as sessões reflexivas.....	172

Sumário

I - INTRODUÇÃO	19
1.1 - Um pouco de minha história	20
1.2 - A pesquisa: tema, problemas, justificativas e objetivos.....	27
1.3 - As trilhas da pesquisa: a perspectiva metodológica	34
1.4 - As colaboradoras	44
1.5 - A organização da tese.....	44
II - O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: histórias, mudanças e permanências	47
2.1 - Da Escola de Aprendizes Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: movimentos históricos, sociais e políticos que marcaram a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil	49
2.2 - Os movimentos constituintes da reestruturação das instituições de Educação Profissional e Tecnológica no estado de Minas Gerais	65
2.3 - De Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia a IFTM <i>Campus</i> Uberlândia: entre memórias, tempo e história.....	76
III - DELINEANDO IDENTIDADES: Trajetória histórica do curso de Pedagogia no Brasil e o contexto de atuação da primeira pedagoga da então EAF-Udi	88
3.1 - Reflexões sócio-históricas do curso de Pedagogia no Brasil	90
3.2 - A primeira pedagoga da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia: memórias da sua atuação (1995 – 2013)	107
IV - SER E TORNAR-SE PEDAGOGA: identidades em construção	116
4.1 - Para compreender a trajetória: as imbricações entre o processo de socialização profissional e a construção da identidade profissional	118
4.2 - Dimensão Motivacional: “(...) <i>mas a minha brincadeira preferida era de escolinha...</i> ”	125
4.3 - Dimensão Representacional: “(...) <i>mas o grande desafio é o trabalho coletivo...</i> ” ..	134
4.4 - Dimensão Socioprofissional: “(...) <i>mas eu sei o que as pedagogas fazem...</i> ”	145
V - ENTRE VIVÊNCIAS E SABERES: profissões que se afirmam.....	163
5.1 - “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na Educação Profissional e Tecnológica” – uma ação formativa na perspectiva colaborativa.....	166
5.2 - Os saberes profissionais das pedagogas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica	175
5.3 - Saberes produzidos, compartilhados e reconstruídos: resistência e afirmação no e do trabalho	186
5.3.1 - Dimensão Técnica – “(...) <i>a gente ficava no NAP ‘apagando incêndios’...</i> ”	187
5.3.2 - Dimensão Humana – “(...) <i>porque foi algo que mexeu com nossas vidas...</i> ”	194
5.3.3 - Dimensão Política – “ <i>Vou lutar por isso, é o que eu acredito!</i> ”	201
5.3.4 - Dimensão Social – “(...) <i>a educação é o caminho para a mudança...</i> ”	207
VI - DESAFIOS À MANEIRA DE CONCLUSÃO	216
REFERÊNCIAS	224
APÊNDICE	235
ANEXO	241

*I***INTRODUÇÃO**

*Procuro despir-me do que aprendi
Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras
Desembrulhar-me e ser eu...*

(Alberto Caeiro)

1.1 – Um pouco de minha história

Sempre me¹ vejo desafiada ao escrever sobre mim. É olhar para trás e revisitar os movimentos que constitui a pessoa que estou sendo no momento presente, porque “narrar vivências e experiências é compreender os itinerários de vida e formação do eu e dos outros, de modo singular, social e cultural” (SOARES, 2019, p.20). Assim, esse exercício de refletir e de pensar minhas experiências de vida e de formação criam condições para (re)construir os caminhos pelos quais passei e que fundamentam os processos de construção da minha identidade profissional. Minhas vivências revelam os sentidos que atribuo à minha profissão que, constantemente, estão em movimento, substanciadas pela dinamicidade das relações e das representações de mim e do outro.

A epígrafe que abre essa seção ilustra a mirada de me constituir gente e profissional: desaprendendo para aprender de novo e de novo... raspando as tintas com as quais me pintaram (e que eu mesma me pinte!), para a (re)descoberta constante da minha essência... desencaixotando o vivido para recuperar os sentidos.

A escolha por trilhar uma profissão na área da educação foi definida por minha mãe. Não foi uma escolha minha. Mesmo após a conclusão da graduação em Pedagogia, tentei encontrar-me em outras áreas. Minha primeira tentativa foi em um curso de graduação em Administração, que fiz durante um semestre. Não deu certo, também pudera, lecionava em duas escolas, uma pública e outra particular, e fazia o curso no período noturno. A outra tentativa foi com o curso de graduação em Engenharia Agrônômica, que resolvi fazer em 2009, após decidir tirar um ano sabático, longe do trabalho docente.

Essas investidas em outras áreas foram resultados de situações frustrantes que vivenciei com a docência. Comecei a trabalhar como professora muito cedo, aos 19 anos, lecionando para uma turma do 3º ano do ensino fundamental, em uma escola da rede pública municipal, em Bambuí - MG. Sem experiência e sem apoio, lecionava da forma que considerava ser a melhor naquele momento. No ano de 2001, sem contrato renovado, fui convidada a lecionar em uma escola particular recém-inaugurada. Nesse mesmo ano, iniciei o curso de graduação em Pedagogia. Saía de casa às 10 horas da

¹ Foi utilizada a primeira pessoa do singular nesta primeira seção por se tratar das experiências pessoais da autora, nas demais seções o texto foi redigido na primeira pessoa do plural, por considerarmos as interlocuções entre a pesquisadora e o orientador, os sujeitos da pesquisa e os referenciais teóricos.

manhã e voltava para casa à meia noite. Minha graduação foi realizada no Centro Universitário de Formiga (UNIFOR-MG) em Formiga - MG, distante 90 km da cidade em que eu residia à época, Bambuí - MG. Viaja todos os dias, após uma rotina exaustiva em sala de aula com as crianças da educação infantil. Foram longos três anos que me causaram crises de ansiedade e baixa estima. Nessa escola particular em que eu lecionava, havia cobrança demais e valorização de menos: salarial e pessoal.

Trabalhei com a docência durante oito anos, em escolas pública e particular, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Uma trajetória marcada pela desvalorização e a precarização do trabalho docente, o pouco acesso à formação contínua² e o baixo salário (raramente pago em dia).

No ano de 2008, após aprovação em um concurso público, me lancei à experiência de atuar no cargo de especialista educacional³, na cidade de Lagoa da Prata - MG. Na região, era um dos melhores salários pago para o cargo e isso foi um atrativo para deixar a docência. Não foi uma boa experiência. Não encontrei pessoas dispostas à estender a mão. Foi um aprendizado árduo. Após um ano atuando como especialista educacional, desisti de trilhar o caminho na área da educação. Deixei os cargos de especialista educacional e de professora, ambos concursados, e fui me dedicar à chácara da família, precisava encontrar algo que me traria realização profissional.

Em dezembro de 2009, fui nomeada para o cargo de pedagoga⁴ no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM). Apesar de todas as minhas relutâncias em mudar os rumos da minha trajetória profissional, o caminho da educação estava sempre

² Fizemos opção por utilizarmos a expressão “formação contínua” por concebermos a formação como um *continuum*, que não denota um fim e está relacionado aos estudos de Marcelo Garcia (2009) sobre desenvolvimento profissional. O referido autor afirma que “(...) o desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino, (...) tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada de professores” (MARCELO GARCIA, 2009, p.9). No entanto, quando mencionamos alguma referência mantivemos o conceito de cada autor, assim como o termo utilizado nos documentos legais.

³ A Lei Complementar nº 003 de 22/05/91, que cria o Plano de Carreira do Servidor Público Civil da Prefeitura Municipal de Lagoa da Prata e dá outras providências, especifica as atribuições do cargo Especialista Educacional, sendo: 1. Executar atividades de orientação, supervisão e inspeção escolar; 2. Elaborar programas de ensino, sob orientação do órgão municipal de educação; 3. Executar atividades afins.

⁴ Denominação do cargo: Pedagogo; Nível de Classificação: E; Descrição sumária do cargo: Implementar a execução, avaliar e coordenar a (re) construção do projeto pedagógico de escolas de educação infantil, de ensino médio ou ensino profissionalizante com a equipe escolar. Viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão – De acordo com o item 2.1, subitem 2.1.1 do Edital nº 13 de 22/05/2009, publicado no Diário Oficial da União em 25/05/2009.

presente como opção. Foi na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que eu me encontrei e me desencontrei por diversas vezes. Posso afirmar que o trabalho com a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, realmente não era o meu lugar. A proposta da EPT, entendendo a educação como objeto de transformação social, possibilitando aos sujeitos as condições de interpretar a sociedade e atuar com uma cidadania ativa e crítica, beneficiando setores da sociedade alijados dos processos de desenvolvimento do país, despertou a potência da minha atuação. Em nenhuma outra esfera da educação eu havia sentido a importância e o significado de formação humana fundada na solidariedade entre culturas, respeitando e considerando a diversidade de pessoas e saberes.

Fui lotada no Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP)⁵, setor que concentra pedagogas⁶, técnicos em assuntos educacionais, psicólogos, assistentes sociais e representantes da Coordenação de Apoio ao Educando (CAE) ou equivalente e que assessora didático e pedagogicamente todos os processos de ensino e aprendizagem da instituição.

Passei por dois campi do IFTM, nas cidades de Paracatu e Patrocínio e, atualmente, estou lotada no *Campus* Uberlândia. Nesse itinerário, encontrei diversas realidades, aprendi muito com elas e me dispus também a contribuir com os movimentos de transformações advindos dessas trocas. Especialmente no *Campus* Paracatu, primeiro campi em que fui lotada em 2009, tínhamos uma realidade social árida, muitos estudantes tinham uma vida com poucas opções e a escola, de certa forma, era o lugar onde possibilitaria alargar horizontes. Lembro-me com carinho, de um aluno que passava o dia todo no *Campus*, chegava às 7 horas da manhã e só voltava para casa às 22 horas. No início, aquela rotina gerou inquietação, mais tarde inconformismo. Descobrimos que ele ficava na escola para evitar encontrar com o padrasto que lhe negava comida e afeto. As dificuldades com a leitura, a escrita e com as operações simples foram se revelando. Uma rede de apoio se formou desde o pessoal da limpeza ao diretor contribuíram para que ele tivesse melhores condições de vida: o tênis novo, as

⁵ Durante a escrita desta tese, o Núcleo de Apoio Pedagógico teve a sua nomenclatura alterada com a Resolução IFTM nº. 183 de 06 de dezembro de 2021, passando a denominar-se Setor Pedagógico.

⁶ Desde 2009, os dados do Censo do Ensino Superior tem revelado a estabilidade da presença feminina em cursos superiores de Pedagogia, o terceiro mais populoso do País, com 673 mil matrículas, sendo 93% dessas matrículas de mulheres. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2018, 80% dos 2,2 milhões de docentes da educação básica brasileira são mulheres. Assim, podemos afirmar que a maioria dos profissionais de Pedagogia são mulheres, nesse sentido, iremos nos referir aos profissionais de Pedagogia no feminino.

roupas novas, as aulas de reforço, o dinheiro para a passagem de ônibus, as cestas básicas, as inclusões nos grupos de pesquisa, o estágio na Kinross⁷. Não se tratava de assistencialismo, era humanidade. Nunca mais tive notícias desse aluno, mas presumo que a escola o atravessou de uma forma que mudou completamente o seu jeito de perceber a vida, as pessoas e os valores. É nisso que eu acredito: uma educação mais humana, com relações mais colaborativas.

Sou grata por todas as vivências que tive nas instituições pelas quais passei. Elas me tornaram a pessoa que estou sendo. Se eu tenho empatia pelo professor, é porque já estive também nesse lugar, conheço suas lutas, suas dificuldades, suas necessidades, seus anseios. Diante dessas experimentações e ocupando agora o cargo de pedagoga não posso me furtar a trabalhar desconsiderando os valores humanos e colaborativos que afetam o ato educativo.

Atuando no NAP, eu e minhas colegas sempre tivemos a sensação de “estar apagando incêndios”. É uma fala recorrente no setor, pois a organicidade da escola requer respostas urgentes para problemas imediatos. Com isso, percebíamos que não estávamos atingindo o objetivo de apoiar o professor, oferecendo-lhe o suporte pedagógico que possibilitasse a permanência e sucesso escolar dos estudantes de modo efetivo.

Uma das minhas angústias relacionadas à profissão era justamente o fato de oferecer um apoio modesto ao professor e um raso atendimento ao estudante e suas famílias. Percebia que essas ações não reverberavam de maneira significativa nas práticas dos professores e que propiciassem transformações na forma como pensam a educação, no seu olhar para si mesmos e para sua profissão e nas relações de afeto construídas nesses contextos de ensino-aprendizagem.

Durante a minha caminhada exercendo o cargo de pedagoga no IFTM fui percebendo a necessidade de qualificação. Aprofundar conceitos referentes à identidade

⁷A Kinross atua nas atividades de pesquisa e desenvolvimento mineral, mineração, beneficiamento e comercialização de ouro. Em operação desde 1987, a Mina Morro do Ouro, em Paracatu é a maior extração a céu aberto de ouro do Brasil, responsável por 22% da produção nacional. A Kinross extrai 17 toneladas de ouro por ano em Paracatu e responde por cerca de 22% dos postos de trabalho formais do município. (<https://www.kinross.com.br/a-kinross/conheca/> - Acesso em: 25/05/2021). De acordo com o Mapa de Conflitos – Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil – são algumas consequências da extração do ouro na cidade de Paracatu: poluição ambiental grave e persistente, exposição crônica ao arsênio e outras substâncias tóxicas, além de expulsão de comunidades tradicionais, dentre outras. Disponível em (<http://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/mg-poluicao-ambiental-grave-e-persistente-exposicao-cronica-ao-arsenio-e-outras-substancias-toxicas-alem-de-expulsao-de-comunidades-tradicionais-sao-algumas-das-consequencias-da-extracao-de-ouro/>) – Acesso: 28/03/2022.

profissional, formação de professores e saberes docentes compunham meus objetivos, visto a atuação tão próxima com o grupo de professores. Especialmente na EPT, os professores, em muitos casos, possuem graduação em bacharelado e raras vezes buscam qualificação na sua área de atuação, que é a docência. Assim, mobilizar saberes de diferentes nuances é um fator importante para que o professor e a pedagoga possam encontrar instrumentos para refletirem sobre a sua profissionalidade.

Nesse sentido, ganhou destaque alguns questionamentos que me inseriram no universo da pesquisa. Ingressei no Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU) e tive a grata oportunidade de acessar conhecimentos que ganharam volume e foram discutidos na dissertação: “A construção da identidade profissional de professores no contexto do PROEJA⁸: formação, concepções de prática pedagógica e saberes docentes”. Dentre os achados da dissertação, destaco:

Quanto à formação docente, apuramos que nenhum docente cuja formação inicial é em um curso de bacharelado possui formação na área de Educação, o que sinaliza que os docentes bacharéis que lecionam no PROEJA não buscam formação específica para a atividade-fim que desenvolve que é a docência. Os professores, apesar de enaltecerem a necessidade de ações formativas, de fato, pouco procuram imergirem nas questões próprias da profissão. Com isso, tem-se a impressão de que qualquer pessoa que tenha conhecimento em determinada área e seja comunicativo possa tornar-se professor, não necessitando de uma formação para atuar na docência, o que incide negativamente para afirmação da profissionalidade, sugerindo que a profissão docente não é dotada de saberes próprios (MOREIRA, 2017, p.146).

A questão da formação docente foi algo que me instigou durante os estudos no Mestrado. No *Campus* Uberlândia essa temática ainda não havia sido pensada pelo coletivo de pedagogas para além de atividades formativas pré-estruturadas. O NAP já possuía experiência com a promoção de eventos, palestras, oficinas, dentre outras atividades, mas que nem sempre iam ao encontro das necessidades formativas dos

⁸ O PROEJA foi concebido em função do cenário educacional brasileiro para a modalidade EJA: a defasagem educacional de um contingente de jovens e adultos, o número significativo desse público que não havia concluído o Ensino fundamental e o baixo índice de matrículas nessa modalidade de ensino. o PROEJA buscou oferecer: I - formação inicial e contínua de trabalhadores; e II - Educação Profissional técnica de nível médio. § 2º Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados: I - ao Ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e 50 contínua de trabalhadores, nos termos do art. 3º , § 2º , do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004; e II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do art. 4º , § 1º, incisos I e II, do Decreto nº 5.154, de 2004 (BRASIL, 2006) (MOREIRA, 2017, p.50).

docentes, resultando, assim, na baixa participação e/ou no desinteresse dos professores pelas atividades propostas. Esse era um incômodo sentido pelas profissionais do setor, que se esforçavam para oferecer formação contínua para os professores, mas percebiam a distância entre as ações propostas e as necessidades dos docentes.

Diante da complexidade da nossa atuação e da possibilidade de ajustar as ações do NAP, a coordenadora do setor, em 2018, apresentou um projeto de formação docente intitulado: “Ciclos de Estudos Reflexivos: a Docência na EPT”, com o objetivo de promover reflexões críticas, problematizar ações e práticas educativas e fomentar conhecimento teórico colaborativamente. Esse projeto vai ao encontro de uma das atribuições do NAP, constante na Resolução nº. 52/2013, de 27 de agosto de 2013, já revogada⁹, que, à época, indicava sugerir e/ou participar da elaboração, implementação e avaliação de programas de formação continuada de docentes do IFTM.

Esse projeto de formação docente restaurou a minha motivação com a profissão de pedagogo na EPT. Apesar da insegurança com o desconhecido, que era ofertar pela primeira vez uma formação de professores que fosse além de eventos pré-formatados (palestras, oficinas, rodas de conversa com tema específico, dentre outros) realizados anteriormente na instituição, as profissionais que compunham o NAP sabiam do potencial dessa ação para a visibilidade do trabalho do setor e da possibilidade de aproximação com o corpo docente.

Durante a execução do projeto “Ciclos de Estudos Reflexivos: a Docência na EPT” me inscrevi para o processo seletivo da Pós- Graduação *Stricto Sensu* - Doutorado. Ao participar de todo o processo criativo e administrativo para execução dos “Ciclos”¹⁰, fui percebendo a importância de lançar um olhar sobre o processo da construção identitária da pedagoga na EPT. Falar sobre a pedagoga é falar sobre mim. É falar dos desafios que são impostos à profissão, é falar de trajetórias de vida, é falar sobre as permanências e os movimentos que permitem a equipe pedagógica alcançar novos espaços de discussão e de acolhimento dentro da instituição.

⁹ Em dezembro de 2021, durante a escrita desta tese, foi publicada a Resolução IFTM nº. 183 de 06 de dezembro de 2021, revisando e atualizando o regulamento do então Núcleo de Apoio Pedagógico do IFTM, passando a denominar-se Setor Pedagógico. Dentre as atribuições do Setor Pedagógico, constantes na nova Resolução, destacamos: “identificar as necessidades de formação contínua dos docentes, propondo à gestão do ensino, ações para aprimorar os processos didático-pedagógicos”, não denotando de forma incisiva a necessidade de atuação desse setor na participação da elaboração, implementação e avaliação de programas de formação contínua de docentes.

¹⁰ Ao invés de utilizar o nome do projeto “Ciclos de Estudos Reflexivos: a Docência na Educação Profissional e Tecnológica”, os participantes e mediadores costumam denomina-lo de “Ciclos”. Assim, na escrita da tese, utilizaremos a palavra “Ciclos” para fazer menção ao projeto supracitado.

Participei ativamente das ofertas de duas edições dos “Ciclos”. A primeira edição, ofertada no 2º semestre de 2018 e a segunda edição com oferta no 1º semestre de 2019, sendo que nessa oportunidade tive a satisfação de participar como coordenadora do projeto juntamente com outra colega. No 2º semestre de 2019, devido a minha gravidez e conseqüente licença maternidade, bem como a licença de duas outras colegas do NAP, não foi possível a realização da terceira edição, que teve a sua oferta adiada para o 1º semestre de 2020.

Iniciamos a terceira edição dos “Ciclos” no dia 18/03/2020, sob minha coordenação e de outra colega. No primeiro encontro preparamos uma belíssima mesa de café da manhã. Cada participante levou sua xícara. A diversidade de xícaras revelava a pluralidade de pessoas que se encontraram para compartilhar o café, a experiência, a vida. Mas o próximo encontro não foi possível, pois fomos assolados pela notícia da pandemia pela *Corona Virus Disease* (COVID-19)¹¹ e pelo fechamento do *Campus*, que nos colocou em trabalho remoto¹². Pela experiência que tivemos nas duas edições ofertadas, a equipe do NAP optou por não dar continuidade às atividades dos “Ciclos” de forma remota.

A esperança por dias melhores me instiga a pensar no retorno com as atividades presenciais dos “Ciclos”, de modo a dar continuidade a um trabalho tão significativo, afetuoso e humano que transformou a minha atuação exercendo o cargo de pedagoga.

Esta tese foi a maneira que encontrei de “esperançar”! Refletir sobre os processos de construção de identidade profissional das pedagogas do IFTM *Campus* Uberlândia é uma forma de resistência, de afirmação dessas profissionais na EPT como potência (trans)formadora de pessoas, de conceitos, de educação.

Sigo de mãos dadas às minhas colegas pedagogas para que não deixemos de “esperançar”, nunca!

¹¹ O primeiro caso da pandemia pelo novo Coronavírus, SARS-CoV2, foi identificado em Wuhan, na China, no dia 31 de dezembro de 2019. Os casos se espalharam rapidamente pelo mundo, inicialmente em continente asiático e depois por outros países. Em fevereiro foi identificado o primeiro caso de COVID-19 (nome dado à doença causada pelo SARS-CoV2) no Brasil. Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu o surto da doença como pandemia. Poucos dias depois, foi confirmada a primeira morte no Brasil, em São Paulo.

¹² As atividades e aulas remotas foram instituídas pela imposição do distanciamento social necessário para minimizar a proliferação do vírus, durante a pandemia de COVID-19. Inicialmente, adotada como uma medida emergencial, essa modalidade de aula/atividade acontece em um ambiente virtual, possibilitando a interação entre as pessoas, em tempo real.

1.2 - A pesquisa: tema, problemas, justificativas e objetivos

Em dezembro de 2008, a Lei nº. 11.892 entrou em vigor regulando e promovendo a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), também nomeada aqui de Rede Federal, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, doravante Institutos Federais (IFs), que, assim, passaram a compor o novo escopo educacional brasileiro. Conforme o Artigo 7º da referida Lei, os IFs tem por finalidades e características: (1) a oferta de educação profissional em todos os níveis de ensino e modalidades, permitindo o desenvolvimento social e econômico local e regional; (2) o desenvolvimento da EPT como processo educativo e investigativo em conformidade com as demandas sociais e regionais, orientando a oferta de formação visando o fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais; (3) estimular e realizar pesquisas aplicadas, com vistas ao desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; (4) fomentar a verticalização da Educação Básica à Educação Profissional e Educação Superior e (5) o estímulo à produção cultural, ao empreendedorismo, ao cooperativismo, às atividades de extensão, além de promover tecnologias sociais voltadas para a preservação do meio ambiente.

Com isso, os IFs materializam um novo modelo de desenvolvimento da EPT, atendendo a Educação Básica, Superior e Profissional em diversas modalidades de ensino. A estruturação dessas instituições apresenta perspectivas para o desenvolvimento local, regional e, conseqüentemente, nacional, oferecendo oportunidades de acesso à formação para o trabalho, articulando com os interesses do mercado, em conformidade com as recomendações de organismos internacionais, o que ratifica a forte influência do capitalismo sobre a mercantilização da educação. Podemos perceber que a política educacional que circunda os IFs se dispõe a dialogar com os cenários sociais e econômicos nos quais essas instituições estão inseridas, unindo a tradição da RFEPCT e a inovação convocada pela modernidade, tendo como mote a qualificação para a vida, apesar da forte influência das políticas neoliberais. Na Seção II desta tese discutiremos com maior profundidade a história da EPT em nosso país, bem como os princípios e finalidades que cerceiam a concepção de educação nos IFs.

Nesse novo cenário educacional que se apresenta, foi requerido o aumento do quadro de pessoal efetivo, composto por servidores ocupantes dos cargos de docente e de técnico-administrativo¹³, sendo, nessa última categoria, incluídas as pedagogas.

De acordo com o Painel Estatístico de Pessoal (PEP)¹⁴, plataforma que reúne dados referentes aos servidores da Rede Federal, no ano de 2008, momento da conjuntura de implantação dos 38 IFs no país, havia 395 pedagogas ocupando o cargo em Escolas Técnicas Federais e nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). No ano seguinte, 109 novas pedagogas passaram a ocupar o cargo nos IFs. Paulatinamente o número de pedagogas nessas instituições foi aumentando, conforme detalhado na Tabela 1:

Tabela 1: Número de pedagogas nos Institutos Federais brasileiros

Ano	Nº de Pedagogos	Ano	Nº de Pedagogos
2008	395	2015	1305
2009	504	2016	1382
2010	723	2017	1413
2011	835	2018	1437
2012	846	2019	1437
2013	944	2020	1470
2014	1214	2021	1476

Fonte: Dados compilados a partir de informações do *site* <http://painel.pep.planejamento.gov.br>. Elaborado pela autora (2021).

Podemos inferir que o crescimento no número de pedagogas ocupantes de cargos nos IFs (aumento de 370% de 2008 a 2021) deu-se concomitantemente à expansão e a interiorização da EPT, alcançando o Brasil profundo, visto a implantação de novas instituições de ensino com o maior adensamento em direção às regiões interioranas e periféricas, apresentando-se, assim, como um recurso estratégico na articulação com outras políticas públicas de redução de desigualdades.

¹³ O servidor técnico-administrativo em educação (TAE) faz parte de uma categoria na Rede Federal de Ensino que compreende uma diversidade de cargos que são classificados em cinco níveis (A, B, C, D e E), em que o agrupamento por nível segue uma exigência por grau de qualificação profissional. Dentre os cargos, citamos: auxiliar de agropecuária, assistente em administração, técnico de laboratório/área, pedagoga, técnico em assuntos educacionais, administrador, dentre outros.

¹⁴ No PEP é possível realizar consultas de informações sobre despesas de pessoal, servidores, remunerações, ingressos por concurso ou processo seletivo, cargos e aposentadorias nas instituições da Rede Federal incluindo a série histórica do antigo Boletim Estatístico de Pessoal (BEP), que existiu entre 1996 e 2006. <http://painel.pep.planejamento.gov.br/> - Acesso em 08/08/2021.

Nesse horizonte, a pedagoga apresenta-se como uma figura importante e articuladora dos processos educativos, uma vez que suas atribuições devem estar em consonância ao atendimento às finalidades e às características dos IFs.

Libâneo (2010) salienta que:

(...) o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação dos saberes e modos de ação, tendo em vista os objetivos de formação humana, previamente definidos em sua contextualização histórica (LIBÂNEO, 2010, p. 33).

Assim como exposto pelo referido autor, o trabalho da pedagoga é consonante aos objetivos de formação humana, sendo esse, um dos princípios que regem a estrutura dos IFs, potencializando, através do conhecimento, a ação humana em itinerários de vida mais dignos.

O trabalho da pedagoga nos IFs é marcado por processos de conflitos e de potencialidades. A nova institucionalidade dessas instituições, em decorrência da sua criação em 2008, revelou internamente, o tensionamento dos processos de desenvolvimento de variadas identidades, sendo: institucional, de seus servidores e de seus estudantes. De Alencar Silva e Monteiro (2020) comentam que as narrativas oficiais tais como: os documentos legais, decretos, leis, portarias, resoluções, pareceres, dentre outros, e as contranarrativas (experiências ressignificadas), tentam definir o que é ser pedagogo, qual seu campo atuação e o seu perfil profissional nos IFs.

Nessa esteira, compreendemos que a identidade profissional abarca características (atribuídas e autoatribuídas) e experiências referendadas por variados discursos e agentes sociais aos profissionais no exercício de seu trabalho. No campo dos Estudos Culturais, o significado de “identidade” é caracterizado pela fluidez e dinamicidade, remetendo ao caráter construcionista das identidades. Assim, a identidade profissional é um processo de identificação e diferenciação provisório, resultante de negociações simbólicas realizadas consigo e com os outros, mediatizadas pelas suas histórias de vida, suas relações, o seu meio e as condições de trabalho e pelos aspectos culturais que tendem a caracterizar a profissão.

Especialmente na EPT, Quirino (2015) considera que a indefinição dos papéis e a carência dos saberes necessários para a atuação da pedagoga são fontes de desentendimentos entre esses profissionais e os professores. A autora comenta que a pedagoga:

Exercendo uma 'super-visão' a moda antiga, como expressão do desejo de controle total dos movimentos dos outros (...), distorce a real necessidade desse profissional para conduzir de forma satisfatória as ações docentes e contribuir para a formação continuada dos professores. Mas, mais ainda que saber com clareza o seu papel na coordenação da prática educativa, o/a coordenador/a pedagógico/a precisa possuir os saberes necessários à docência, a fim de tornar um/a verdadeiro/a educador/a do/a educador/a, pois não se pode ensinar aquilo que não se sabe (QUIRINO, 2015, p.35).

Nesse sentido, torna-se caro aprofundar os estudos sobre os processos de construção das identidades profissionais das pedagogas que atuam nos IFs, visto a atribuição como articuladora dos processos e das práticas educativas, bem como promotoras da formação contínua docente, do diálogo, da argumentação, da crítica, da construção de sentidos e de reflexões que desencadeiam os processos de ensino/aprendizagem e leitura/escrita do mundo.

Com o intuito de conhecermos as produções acerca do trabalho da pedagoga e, conseqüentemente, os processos que motivam o desenvolvimento da identidade profissional destas nos IFs, empreendemos uma consulta¹⁵ no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Lançamos no campo de busca o descritor "identidade profissional" or "identidades profissionais" and "pedagogos" or "pedagogo" or "pedagogas" or "pedagoga", com os seguintes refinamentos:

- Grau Acadêmico: Doutorado, Doutorado Profissional, Mestrado e Mestrado Profissional;
- Ano: Produções entre 2010 a 2020 (a escolha desse período coincide com o crescente número de pedagogos que ingressaram nos IFs);
- Grande área do conhecimento: Educação;
- Área de Avaliação: Educação;
- Área de Concentração: Educação e
- Nome do Programa: Educação.

O refinamento da busca listou 13.574 resultados, entre teses e dissertações. Realizamos uma análise das produções em que o descritor estava relacionado com os IFs e obtivemos os seguintes resultados, apresentados no Quadro 01:

¹⁵ Pesquisa realizada em 23/06/2021, através do site: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

Quadro 1: Teses e dissertações relacionadas com a temática “Identidade Profissional da pedagoga nos Institutos Federais”

Título	Autor/Autora	Ano	Instituição
Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais: um estudo de caso sobre as identidades profissionais no IF Sertão-PE	Iara Ferraz Cornélio	2018	Universidade Federal da Bahia (UFBA) Mestrado em Educação
A configuração das identidades profissionais dos (as) pedagogos (as) de Institutos Federais Mineiros: da formação à atuação profissional	Débora Mota Marques	2018	Universidade Federal de Viçosa (UFV) Mestrado em Educação
A coordenação pedagógica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba: identidades e práticas	Maria do Socorro Lima Buarque	2017	Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Mestrado em Educação
A atuação da pedagoga na Educação Profissional: um estudo de caso sobre as ações Pedagógicas desenvolvidas no Instituto Federal do Amapá - <i>Campus Macapá</i>	Elicia Thanés Silva Sodré de França	2016	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) Mestrado em Educa�o Agrícola
A a�o mediadora de pedagogas no Instituto Federal de Educa�o, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte: sentidos de sua a�o na educa�o profissional	Ticiania Patrícia da Silveira Cunha Coutinho	2016	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) Mestrado em Educa�o
"Quem somos eu?" uma análise sobre a (re) constru�o das identidades profissionais das pedagogas no IFS/Aracaju	Claudia de Medeiros Lima	2015	Universidade Federal de Sergipe (UFSE) Mestrado em Educa�o

Um estudo sobre o trabalho das pedagogas no Instituto Federal Farroupilha: historicidades, institucionalidades e movimentos	Taise Tadielo Cezar	2014	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) Mestrado em Educação
---	---------------------	------	--

Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes. Organizado pela autora (2021).

Nossa imersão no banco de dissertações e teses da CAPES revelou uma diminuta produção acadêmica com discussões acerca da identidade profissional da pedagoga na EPT o que implica em pensar na urgência em estudar a temática com maior profundidade. Nenhuma pesquisa em nível de Doutorado foi encontrada, o que nos condiciona a suscitar o ineditismo do nosso estudo e ressalta a importância de instigar a pesquisa sobre o cotidiano e os atores da EPT.

Os estudos catalogados no Quadro 1 evidenciaram a utilização da abordagem da pesquisa qualitativa e podemos observar a recorrência de técnicas variadas para a coleta de dados, sendo: entrevistas (narrativas e semi estruturadas), análise documental, questionários e observações.

Marques (2018), em sua abordagem metodológica, buscou articular as narrativas por meio das contribuições de Cunha (1997), Clandinin e Connelly (2011), Junqueira Muylaert et. al. (2014) e Ferenc (2017), apontando que tal metodologia foi propícia à reflexão sobre a experiência e à escuta das vozes dos sujeitos.

Em relação ao conceito de “identidade profissional” apuramos que foram utilizadas as concepções de Libâneo (2007; 2010), Saviani (2007), Brzezinski (2007; 2011), Aguiar; Brzezinski, Freitas, Silva e Pino (2006), Libâneo e Pimenta (1999) e Freire (1996). Em algumas pesquisas houve a menção às perspectivas sociológicas de Dubar (1997; 2005; 2011; 2012); Bauman (2005) e Hall (2006).

Os estudos de Marques (2018) e Cornélio (2018) apontaram que não há uma política institucional de formação continuada das profissionais pedagogas, mas há ações isoladas e solitárias por formação por parte de alguns profissionais. Ambas reiteram a necessidade de um projeto de desenvolvimento profissional que promova a aprendizagem e a ressignificação da identidade das pedagogas e dos pedagogos que atuam na EPT.

A pesquisa de Buarque (2017) sinalizou que a indefinição do papel de pedagogas e técnicos em assuntos educacionais que atuam na coordenação pedagógica

pode resultar em crise de identidade e percepção de pouca ou nenhuma valorização do trabalho desenvolvido por esses profissionais.

Para França (2016), a atuação das pedagogas tem como pressuposto as práticas fragmentadas, burocráticas e que priorizam as questões pedagógicas de natureza administrativa e operacional. Características que muito se assemelham à prática supervisora institucionalizada no país, nos idos da década de 1970, e que não mais atendem ao momento histórico atual.

Os estudos de Coutinho (2016) reforçaram que mesmo a pedagoga tendo sua função definida no Plano de Cargos e Carreira do Técnico Administrativo em Educação (PCC-TAE), percebe-se que não há um lugar institucionalmente reconhecido como sendo um espaço de atuação específica dessa profissional. Nessa mesma direção, Lima (2015) também comenta que o ambiente institucional pesquisado é palco de intensos conflitos de poder, onde a legitimação da hegemonia da categoria docente em detrimento de outras categorias, aliadas ao confuso papel e exercício das pedagogas diante do corpo institucional podem contribuir para a desvalorização e influenciar de forma negativa a construção de suas identidades profissionais, corroborando com o atual panorama de crises identitárias.

Cezar (2014) salienta que os processos burocráticos, a existência de condicionantes institucionais, as exigências legais e as políticas nacionais de avaliação do ensino implicam na prática realizada pelas pedagogas, gerando frustrações e reconhecimento de um trabalho que não é ideal.

Na esteira das pesquisas catalogadas, elegemos como questão central de nosso estudo: “Como as pedagogas do IFTM *Campus* Uberlândia constroem sua identidade profissional?”. Assim, esta tese tem como objeto de estudo o processo de construção da identidade profissional das pedagogas que atuam na EPT do IFTM *Campus* Uberlândia.

Elegemos como objetivo principal: desvelar as identidades profissionais das pedagogas que atuam no IFTM *Campus* Uberlândia.

Nesse sentido, alguns questionamentos surgiram:

1. Como se constituiu, ao longo do tempo, o processo de desenvolvimento da identidade institucional da EPT e, conseqüentemente do IFTM *Campus* Uberlândia?
2. Como a identidade institucional influencia na identidade profissional das pedagogas?

3. Como as atribuições das pedagogas são percebidas pelos diversos setores da comunidade escolar?
4. Quais as interfaces entre os percursos de vida e de formação e os saberes construídos para o exercício da prática profissional das pedagogas? e
5. Quais os saberes próprios das pedagogas que constituem as suas identidades profissionais?

Elegemos como objetivos específicos:

1. Historicizar e discutir a EPT e o processo de instituição do IFTM *Campus* Uberlândia;
2. Refletir sobre a trajetória profissional da primeira pedagoga atuante na então Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia (EAF-Udi) e as reverberações do seu trabalho na posteridade da atuação da equipe pedagógica do IFTM *Campus* Uberlândia;
3. Analisar a percepção da comunidade escolar sobre o papel das pedagogas;
4. Descrever os percursos pessoais, formativos e profissionais das pedagogas e
5. Identificar os saberes das pedagogas.

Visando a nossa contribuição social, elegemos também como objetivo específico de nosso estudo: inspirar o trabalho dos profissionais de Pedagogia, buscando alertar para a necessidade de políticas institucionais que priorizem o seu desenvolvimento profissional, bem como dos professores na EPT.

1.3 - As trilhas da pesquisa: a perspectiva metodológica

Muito se tem produzido academicamente sobre questões que permeiam o interior das instituições de EPT, tais como: formação docente, currículo integrado, educação e trabalho, acesso e permanência discente, dentre outras temáticas de extrema relevância. Mas há pouca incidência de estudos que dão protagonismo aos profissionais que atuam fora do contexto da sala de aula, como o caso das pedagogas, por exemplo.

Para Libâneo (2010) a pedagoga se ocupa de uma educação intencional e nem sempre a atividade pedagógica é uma prática docente. É esse expediente que desejamos

acessar, buscando desvelar os processos de construção da identidade profissional das pedagogas que atuam no IFTM *Campus* Uberlândia.

Nessa nova institucionalidade que se apresenta, sendo os IFs *lócus* que privilegia a promoção da formação humana e da EPT integrada com os mundos do trabalho, é fundamental que a profissional de Pedagogia consiga articular os princípios e as finalidades dessas instituições à prática educativa. Para tanto, acreditamos que um dos caminhos é apresentado por Almeida e Azevedo (2015), que afirmam:

o papel central do pedagogo é contribuir na formação continuada dos professores, já que estes precisam continuamente desenvolver e aprimorar seus saberes sobre a dinamicidade do contexto escolar, refletir sua atuação pedagógica e colaborar para a construção de uma instituição escolar mais comprometida com sua função social (ALMEIDA e AZEVEDO, 2015, p. 3).

Comungamos da importância da profissional de Pedagogia como indutora da formação de professores, ressaltado por Almeida e Azevedo (2015), que explicitam o papel articulador entre a docência (como expressão contínua de desenvolvimento e aprimoramento) e o comprometimento com a função social da escola, no sentido de reafirmá-la a partir da prática docente.

O contexto dinâmico dos IFs, com sua identidade institucional em construção, onde é requerido o desenvolvimento profissional de seus servidores em consonância com as especificidades da EPT, nos condiciona a pensar nos processos constitutivos da identidade profissional das pedagogas, que é resultante de um processo complexo que entrelaça o âmbito individual e o contexto coletivo, determinando ações nesse espaço institucional tão específico.

Assim, esta pesquisa inscreve-se na perspectiva qualitativa, que de acordo com Bogdan e Biklen (1982), tanto o pesquisador, os contextos e os pesquisados estão inseridos na mesma dimensão constitutiva da realidade social. O significado que as pessoas dão às coisas e à vida é o ponto central da pesquisa qualitativa, permitindo assim, a reflexão e, conseqüentemente, (re)pensar e (re)fazer conceitos e percursos.

Com o intuito de alcançarmos os nossos objetivos, o trabalho metodológico foi composto pela pesquisa exploratória, através do questionário; a História Oral temática, destacando as narrativas de vida e de profissão das colaboradoras deste estudo e pelos referenciais da pesquisa documental que, aliados ao arcabouço teórico, produzimos nossas leituras sobre a temática. Especificamos no Quadro 2 as perspectivas metodológicas deste estudo:

Quadro 2: Perspectivas metodológicas da pesquisa

Tipo/Técnica de Pesquisa	Instrumentos Metodológicos	Sujeitos/Material
Pesquisa Exploratória	Questionário com questões abertas	- 3 pedagogas do IFTM <i>Campus</i> Uberlândia; - Professores vinculados ao IFTM <i>Campus</i> Uberlândia; - Coordenadores de curso vinculados ao IFTM <i>Campus</i> Uberlândia; - Coordenadores gerais de ensino vinculados ao IFTM <i>Campus</i> Uberlândia e - Diretores de ensino, pesquisa e extensão vinculados ao IFTM <i>Campus</i> Uberlândia.
História Oral Temática	Entrevista Semi Estruturada/Autobiográfica	- 3 pedagogas do IFTM <i>Campus</i> Uberlândia; - 1 docente do IFTM <i>Campus</i> Uberlândia e - A primeira ocupante do cargo de pedagogo da então EAF-Udi.
Pesquisa Documental	Relato Escrito	- Relato escrito ¹⁶ por um diretor geral da EAF-Udi, publicado em um Blog na internet.
	Cartas Pedagógicas	- Cartas produzidas por 3 pedagogas que participaram da execução da 1ª e 2ª Edição da ação formativa docente “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na Educação Profissional” no IFTM <i>Campus</i> Uberlândia.
	Documentário Audiovisual “Trajetórias”	- Documentário “Trajetórias” ¹⁷ protagonizado pelas pedagogas que participaram da execução da 1ª e 2ª Edição da ação formativa docente “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT” no IFTM <i>Campus</i> Uberlândia.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

¹⁶ O supracitado relato foi publicado em um Blog em:

<http://escolasagrotecnicas.blogspot.com/2012/11/uma-homenagem-ao-professor-ruben-carlos.html>, no ano de 2012, que tinha como objetivo manter a memória das Escolas Agrotécnicas mineiras. Um dos diretores da então EAF-Udi publicou a sua versão dos bastidores dos acontecimentos que cercaram a escolha institucional em aderir ou não aos processos de Cefetização (Lei nº. 8948, de 8 de dezembro de 1994 estabeleceu a gradativa transformação das Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em CEFET's, desde que atendessem aos critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação) e, posteriormente, Ifetização (Lei nº. 11.892 de 29 dezembro de 2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia), dos quais figurou como liderança importante na articulação desses processos decisórios. No Anexo desta tese, disponibilizamos o relato na íntegra.

¹⁷ O documentário foi produzido no ano de 2021, com o objetivo de retratar a experiência com a ação formativa “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT” a partir do olhar dos participantes diretos: pedagogas e professores, além dos profissionais que ocupavam os cargos de gestão, na instituição, durante a execução desse trabalho. Contudo, devido a impossibilidade de profissionais no IFTM que pudessem realizar a edição das filmagens, não obtivemos um filme- documento devidamente pós-produzido, que consideramos a fase de organização das cenas para maior fluidez e sentido à história que está sendo narrada pelos diversos interlocutores.

Os tipos/técnicas de pesquisas conjugados e apresentados no Quadro 2 trouxeram possibilidades de compreensão da tessitura dos fios que conduzem a construção da identidade profissional das pedagogas do IFTM *Campus* Uberlândia.

Inicialmente, utilizamos o questionário como fonte de dados com o intuito de conhecermos e explorarmos outras dimensões da investigação, além daquelas desveladas a partir das entrevistas e de fontes documentais, tais como as Cartas Pedagógicas escritas pelas pedagogas e o documentário “Trajetórias”.

“O questionário é um instrumento de coleta de dados com questões a serem respondidas por escrito sem a intervenção direta do pesquisador. [...] Tem a vantagem, de ser utilizado em um grande número de pessoas ao mesmo tempo” (MOROZ e GIANFALDONI, 2002, p.66), o que nos motivou a aplica-lo para as pedagogas, colaboradoras desse estudo e para a comunidade escolar, com o intuito de sondar a percepção acerca do trabalho desenvolvido por elas no âmbito do IFTM *Campus* Uberlândia. Na Tabela 2, detalhamos cada público e a adesão à pesquisa:

Tabela 2: Detalhamento da comunidade escolar convidada a participar da pesquisa

Público	Nº de questionários enviados	Nº de respostas obtidas
Pedagogas lotadas no IFTM <i>Campus</i> Uberlândia	3	3
Professores lotados no IFTM <i>Campus</i> Uberlândia	80	12
Coordenadores de Cursos do IFTM <i>Campus</i> Uberlândia, que ocuparam o cargo nos últimos 5 anos	12	7
Coordenadores Gerais de Ensino do IFTM <i>Campus</i> Uberlândia que ocuparam o cargo nos últimos 5 anos	3	2
Diretores de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFTM <i>Campus</i> Uberlândia que ocuparam o cargo nos últimos 5 anos	2	1

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A escolha dos membros da comunidade escolar aconteceu na instituição, através do NAP, que possui acesso aos contatos dos segmentos supracitados. Os participantes

da pesquisa receberam por meio de um *e-mail* o convite para responder ao questionário e foram devidamente esclarecidos quanto aos procedimentos éticos inerentes e, estando de acordo em participarem da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No caso dos coordenadores de curso, coordenadores gerais de ensino e diretores de ensino, pesquisa e extensão, fizemos a opção por selecionar os profissionais ocupantes desses cargos nos últimos cinco anos, visto a possibilidade de obtermos a participação de profissionais que tiveram a oportunidade de acompanhar o trabalho das pedagogas antes e após o desenvolvimento do projeto de formação docente “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT”.

Optamos, também, pelos referenciais que consideram a importância da narrativa com o propósito de desvelar as vidas e as histórias narradas por atores que compõem o nosso *locus* de pesquisa, o IFTM *Campus* Uberlândia. Destacamos as narrativas de um professor e da primeira pedagoga a atuar na então EAF-Udi, para acessarmos memórias e tempos que foram (re)significados por eles, atribuindo um sentido emocional e social para os desencadeamentos históricos do nosso *locus* de pesquisa.

Privilegiamos uma metodologia que ressaltou a merecida ressonância das vozes das nossas colaboradoras pedagogas, que juntas ecoaram as vozes desse grupo em um espaço-tempo histórico, que se envolveram, aprenderam e refletiram sobre suas atuações e afirmações sobre a profissionalidade da Pedagogia no IFTM *Campus* Uberlândia. Brito (2011) comenta que a memória é uma possibilidade de entendimento de uma história que é vivida e partilhada por um grupo e, concomitantemente, como esse grupo constituiu esse mesmo movimento, na condição de atores e autores de um processo histórico de uma profissão.

Nesse sentido, a narrativa é “o melhor modo de representar e entender a experiência” (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p.49) desse grupo de pedagogas. As autoras comentam:

As pessoas, as escolas, as paisagens educacionais que estudamos são submetidas dia a dia às experiências que são contextualizadas em uma narrativa histórica, em longo prazo. O que podemos ser capazes de dizer agora sobre uma pessoa ou uma escola ou outros é um sentido construído em termos de um contexto mais amplo e esse sentido muda com o passar do tempo (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p.50).

Assim, a narrativa é uma possibilidade de apresentar a quem lê um recorte temporal e a forma como foi vivenciada aquela experiência, carregada de sentidos, sentimentos e reflexões próprias desse processo.

Podemos inferir que “a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida caracterizam-se como processo de formação e de conhecimento” (SOUZA, 2006, p. 136), visto que possibilita desvelar valores e crenças, conquistas e decepções, que são constituintes de sua identidade e que auxiliam na compreensão daquilo que foi e que está sendo construído ao longo de sua trajetória profissional e de vida.

Brito (2011) afirma que:

Ao dialogar com os colaboradores, suas subjetividades e suas memórias, é preciso pensa-los a partir das (e nas) interações que eles estabelecem todo o tempo com aquilo que os cerca, como sujeitos que constroem suas histórias, a elas recorrem ou refutam e, ainda interferem na construção de outras tantas histórias (BRITO, 2011, p.49).

Portanto, “experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros” (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p.27).

A complexidade da temática tratada neste trabalho, buscando desvelar a construção das identidades profissionais das pedagogas do IFTM *Campus* Uberlândia, nos instigou a percorrer caminhos que possibilitassem a leitura das subjetividades humanas. Nesse sentido, a escolha pela História Oral Temática, como uma das abordagens metodológicas, constitui mecanismo importante para compor a história de um grupo profissional, no caso, o grupo de pedagogas do IFTM *Campus* Uberlândia, bem como a história da instituição, contada a partir do olhar e das vivências de alguns de seus servidores. “É a oralidade assumindo e conferindo ao sujeito o seu direito e seu papel de centralidade no ato de narrar uma história (...)” (OLIVEIRA, 1997, p. 3).

A História Oral tem sua gênese na valorização das fontes orais e na voz dos excluídos, sendo uma forma de aproximar, a partir das narrativas orais e escritas, os acontecimentos históricos e o impacto desses na vida das pessoas. Para Santos (2001) uma das finalidades da História Oral, como método de pesquisa, é investigar problemas e questões que requerem uma abordagem histórico-sociológica. Nesse sentido, é fundamental que as colaboradoras assumam o protagonismo e a autoria necessária para apresentar suas trajetórias de vida e de profissão que condicionam os movimentos de

construção identitária que repercute no coletivo de pedagogas do IFTM *Campus* Uberlândia.

A História Oral, conforme propõe Meihy (2002), busca evocar da memória situações vividas por meio de narrativas, considerando os silêncios, os esquecimentos, a linguagem não verbal e as reiteraões que irão compor os dados de análise. Nóvoa (2009) enfatiza a substancialidade de tais narrativas e a sua importância no processo de autoformação:

Assim sendo, é importante estimular (...) práticas de autoformação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional. Refiro-me à necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional (...) (NÓVOA, 2009, p.39).

Em consonância com o supracitado autor, Josso (2004) comenta:

As experiências de transformação das nossas identidades e da nossa subjetividade são tão variadas que a maneira mais geral de descrevê-las consiste em falar de acontecimentos, de atividades, situações ou de encontros que servem de contextos para determinadas aprendizagens (JOSSO, 2004, p.44).

Nessa esteira, as entrevistas assumiram a principal fonte de dados. Delory (2012) explicita a dimensão narrativa como um elemento fundante na atribuição de sentido ao que é vivido. Assim, a experiência é parte de um processo de significação que o sujeito atribui àquilo que o afeta. Delory (2012) afirma que a finalidade da entrevista é apreender a singularidade de uma fala e de uma experiência. A autora também alerta para a importância do investigador ter o conhecimento mais preciso do campo e dos contextos em que desenvolve a observação:

(...) para darem-se os meios de apreender e compreender as biografias individuais, isto é, os espaços-tempos singulares que cada um configura a partir da conjugação de sua experiência (e da historicidade de sua experiência) e dos mundos-de-vida, dos mundos de pensar e agir comuns de que participa (DELORY, 2012, p.526).

Consideramos a entrevista potencializadora do diálogo entre o individual e o sociocultural, pois a vida está inserida em sistema plural de expectativas e memórias, que mobiliza saberes, valores e identidades.

Para tanto, o procedimento adotado foi a entrevista semi-estruturada, sendo dividida em três etapas: pré-entrevista, entrevista (propriamente dita) e pós-entrevista, conforme apregoado por Meihy (2002).

De um modo geral, a pré-entrevista consiste na aproximação com os colaboradores e seu contexto, momento em que serão informados sobre os propósitos da investigação desde o início do projeto e poderão optar por aderir, ou não, à pesquisa.

Devido ao momento pandêmico vivenciado desde março de 2020 e com o intuito de atender às recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) em relação ao distanciamento social, optamos pela entrevista em ambiente virtual. Nesse sentido, as colaboradoras foram entrevistadas através do *Google Meet*¹⁸, de acordo com a disponibilidade de cada uma. Pedimos a permissão para a gravação da entrevista, que está disponível para a pesquisadora e a participante.

Na entrevista, abordamos aspectos da vida pessoal e acadêmica das colaboradoras, além de darmos ênfase em questões que privilegiaram a atuação no cargo de pedagogo no IFTM *Campus* Uberlândia. Também enfocamos o trabalho das colaboradoras na execução do projeto formativo docente “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT”. Disponibilizamos no Apêndice desta tese a íntegra do “Roteiro da Entrevista”. No Quadro 3 detalhamos a data e o tempo dedicado à cada entrevista:

Quadro 3: Dados relativos à realização das entrevistas

Colaboradora	Data da Entrevista	Tempo de Entrevista
Maria	04/02/2021	2:07:22
Sara	19/03/2021	1:35:48
Ana	13/05/2021	2:29:15

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Em seguida procedemos com a pós-entrevista, momento em que organizamos e tratamos as entrevistas. Para Meihy (2002) o tratamento das entrevistas compreende três etapas distintas, sendo: transcrição, textualização e transcrição.

Na transcrição, fizemos a passagem inicial do oral ao escrito. É um processo rigoroso, pois a partir dessa fase que se constrói e se analisa as histórias de vida, principalmente por sua natureza reiterativa.

¹⁸ *Google Meet* é um serviço de comunicação por videoconferência pertencente ao *Google*, sendo a disponibilização do serviço gratuita aos usuários que possuem uma conta no *Google*.

Na etapa de textualização, primamos para a organização da narrativa, de modo a contemplar uma compreensão encadeada da fala do participante. É nessa etapa também que se busca conformar o texto transcrito às regras gramaticais vigentes e de suprimir expressões repetitivas, sem valor analítico, típicas do discurso oral.

Já na fase de transcrição, incorporam-se elementos percebidos pela pesquisadora que vão além da narrativa. Nesse sentido, procuramos recriar o contexto da entrevista no documento escrito.

Todo o processo depois de finalizado foi encaminhado para apreciação de cada participante. Há, assim, colaboração significativa da pesquisadora e da participante da entrevista na construção do texto, que é sempre refeito a partir de sugestões, alterações e acertos combinados entre ambas nos momentos de conferência da narrativa textualizada. Nóvoa (2009) esclarece que “o registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade” (NÓVOA, 2009, p.40).

Conforme já mencionado, utilizamos a pesquisa documental e a pesquisa exploratória para alcançarmos a conjunção de elementos que nos possibilitaram uma leitura mais ampla da realidade que se apresenta.

Bravo (1991) considera como documentos todas as realizações produzidas pelo homem e que sinalizem indícios de suas ações e que podem revelar ideias, opiniões e formas de viver e atuar, sendo: os documentos escritos, numéricos ou estatísticos, de reprodução de som e imagem, dentre outros. Gil (1999) explicita que a pesquisa documental se ocupa de materiais que não receberam um tratamento analítico, podendo ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Assim sendo, fizemos uso de um relato pessoal, escrito por um diretor geral da então EAF -Udi e publicado no Blog “Memórias das Escolas Agrotécnicas”, em que faz o registro das suas memórias e vivências sobre a sua trajetória à frente da gestão desta instituição e os bastidores dos processos que desencadearam a adesão ao IFTM.

Também utilizamos os seguintes documentos para buscar indícios da construção das identidades profissionais do grupo de pedagogas: as Cartas Pedagógicas e o documentário audiovisual intitulado “Trajetórias”.

As Cartas Pedagógicas foram escritas pelas pedagogas na 1ª e 2ª Edição do projeto “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT” como forma de suscitar os aprendizados conquistados ao longo da sua participação nessa ação formativa docente. “Estas cartas contêm uma intencionalidade pedagógica, ou seja, tratam de questões que

dizem respeito à formação humana, humanizadora ou sua ausência nas pessoas” (CAMINI, 2012, 35).

Compreendemos que a carta é um documento que instiga o diálogo, com um sentido objetivo e subjetivo, que revela saberes, sentidos, sentimentos e reflexões. Camini (2012) salienta que:

uma carta só terá cunho pedagógico se seu conteúdo conseguir interagir com o ser humano, comunicar o humano de si para o humano do outro, provocando este diálogo pedagógico. Sendo um pouco mais incisivo nesta reflexão, diríamos que uma Carta Pedagógica, necessariamente, precisa estar grávida de Pedagogia (CAMINI, 2012, p.35).

Fizemos uso também do documentário audiovisual, intitulado “Trajetórias”, produzido e protagonizado pelas pedagogas que estiveram à frente da ação formativa docente. O documentário abordou essencialmente a dinâmica de elaboração e execução da ação formativa “Ciclos”, bem como a percepção das pedagogas sobre as reverberações desse projeto nas suas atuações e na consequente construção das suas identidades profissionais. No Apêndice desta tese disponibilizamos o roteiro com as questões abordadas pelas pedagogas no documentário.

Diante desse percurso metodológico traçado, tencionamos investigar os processos constitutivos da identidade profissional das pedagogas do IFTM *Campus* Uberlândia, a partir de três dimensões, inspirados pelo trabalho de Nascimento (2007), sendo elas: Motivacional, Representacional e Socioprofissional. Para tanto, recorreremos à análise das entrevistas concedidas pelas pedagogas, das respostas obtidas através dos questionários de vários segmentos que compõem a comunidade escolar (pedagogas, professores, coordenadores de curso, coordenadores gerais de ensino e diretores de ensino, pesquisa e extensão) e o documentário “Trajetórias”, protagonizado pelas profissionais que idealizaram e executaram a ação formativa docente “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT”.

Avançando em nossa análise, com o intuito de desvelarmos os saberes profissionais das pedagogas, a partir das dimensões: Técnica, Humana, Política e Social, utilizamos as entrevistas concedidas pelas pedagogas, as cartas pedagógicas escritas por elas na 1ª e 2ª Edição da ação formativa “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT” e a transcrição, na íntegra, do documentário “Trajetórias” que elas protagonizaram.

Entendemos que a conjunção dos documentos supracitados nos indicou as respostas para nossas indagações e enalteceu o trabalho e a vida das pedagogas que contribuem para a efetivação de práticas educativas mais humanizadas e colaborativas na EPT.

1.4 - As colaboradoras

Apresentamos, a seguir, as pedagogas que colaboraram e tornaram possível este estudo. Salientamos que suas identidades foram ocultadas a fim de mantermos o rigor metodológico, sendo identificadas por nomes fictícios, em conformidade com o Parecer Consubstanciado do Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia (CEP) /UFU, nº. 3.659.699, que aprovou a consecução deste trabalho e está disponibilizado no Anexo desta tese.

Nossas colaboradoras são:

Maria – sexo feminino, 44 anos, formação em Pedagogia, Doutora, 12 anos de experiência ocupando o cargo de pedagogo.

Sara – sexo feminino, 39 anos, formação em Pedagogia, Mestra, 11 anos de experiência ocupando o cargo de pedagogo e 8 anos de experiência em cargo técnico na Superintendência Regional de Ensino (SEE).

Ana – sexo feminino, 38 anos, formação em Pedagogia, Mestra, 12 anos de experiência ocupando o cargo de pedagogo.

1.5 - A organização da tese

A tese foi organizada em seis seções para dar materialidade à resposta a nossa questão de pesquisa e atingir os objetivos que estabelecemos, sendo esta a primeira seção, em que apresentamos os elementos introdutórios do nosso trabalho.

Na Seção II “O cenário da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: histórias, mudanças e permanências”, empreendemos uma análise do contexto da EPT em nosso país destacando os movimentos que possibilitaram mudanças significativas que culminaram na atual conjuntura dos IFs. Destacamos também a historicidade da EPT no estado de Minas Gerais e dos movimentos políticos que desencadearam os processos de Cefetização¹⁹ e Ifetização²⁰ que levaram a criação do IFTM. As memórias e as narrativas de um professor, de um diretor e de uma pedagoga revelam as tensões e os desdobramentos no interior da então EAF-Udi nos processos supracitados. Consideramos importante compreender a historicidade do nosso *locus* de pesquisa, visto a sua constituição identitária ainda em construção e que implica de forma considerável na atuação das pedagogas nesse cenário e no desenvolvimento de suas identidades profissionais.

Na Seção III “Delineando identidades: trajetória histórica do curso de Pedagogia no Brasil e o contexto de atuação da primeira pedagoga da então EAF-Udi” discutimos os aspectos estruturantes do curso de Pedagogia e dedicamos a desbravar a história de vida e de profissão da primeira pedagoga da EAF-Udi e conhecer como seu trabalho reverberou no cotidiano da equipe pedagógica desta instituição.

Por sua vez, na Seção IV “Ser e tornar-se pedagoga: identidades em construção” registramos as filiações teóricas para emergir na compreensão do processo de socialização profissional e suas implicações para a construção das identidades profissionais das pedagogas. Também buscaremos descortinar os indícios da construção da identidade profissional das pedagogas do IFTM *Campus* Uberlândia, a partir de três dimensões, sendo elas: motivacional, representacional e socioprofissional.

A Seção V “Entre vivências e saberes: profissionalidades que se afirmam” evidencia os saberes profissionais das pedagogas que atuam no IFTM *Campus* Uberlândia, tendo como plataforma de análise as Dimensões Técnica, Humana, Política e Social, a partir do trabalho desenvolvido por essas profissionais na execução da ação formativa “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT”.

¹⁹ Termo popularmente utilizado para uma das estratégias de reforma da Educação Profissional, nos anos 1990, oportunizando a transformação das escolas técnicas federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).

²⁰ Termo popularmente utilizado para a constituição de CEFETs em Institutos Federais, de acordo com a Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007.

Por fim, na Seção VI “Desafios à maneira de conclusão” apontamos aspectos relevantes para retomarmos a problemática do nosso estudo, indicando pontos de limitação e de avanços, instigando novos olhares e novas compreensões acerca da atuação das pedagogas no IFTM *Campus* Uberlândia que poderão subsidiar outros paradigmas para o trabalho da Pedagogia na EPT.

II**O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL:**
histórias, mudanças e permanências

Contar é muito difícil.
Não pelos anos que já se passaram.
Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas
de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. (...)
Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente
do que outras de recente data.

(Guimarães Rosa)

A opção por apresentar o cenário da pesquisa, decorre da nossa crença de que o espaço e o tempo condicionam a construção das identidades. É no movimento da história que se configura as personagens, a narrativa, a experiência. Connelly e Clandinin (1995) defendem que o tempo e o espaço, a trama e o cenário trabalham juntos para a qualidade da narrativa, pois eles são a própria narrativa. (Re)contar a história exige de nós o olhar crítico e apurado, para perceber que a consonância dos movimentos históricos reverberam na atualidade.

Assim, baseados nesses pressupostos, buscamos desvelar os desencadeamentos históricos, sociais e políticos que culminaram na constituição dos IFs, o *locus* de trabalho das colaboradoras de nossa pesquisa.

Para tanto, recorreremos aos estudos bibliográficos para imergirmos nos movimentos constituintes da EPT no Brasil e, posteriormente, no estado de Minas Gerais, impulsionados pela influência direta do mundo do trabalho e do sistema capitalista.

Daremos destaque às memórias de um professor, de uma pedagoga e de um diretor geral, para reconstituirmos os processos decisórios para adesão à Cefetização, e à Ifetização da então EAF-Udi, visto que tais processos desencadearam um novo modelo de EPT e a sua conseqüente capilarização no Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e Noroeste de Minas Gerais, exigindo o aumento significativo de servidores, incluindo os ocupantes do cargo de pedagoga, para atuarem nas instituições recém-criadas.

Ao longo da nossa análise, percebemos que as marcas históricas da aprendizagem das profissões recorrem a um modelo eurocêntrico que desconsiderou todas as outras formas de organização social e, por conseguinte, permeou a construção identitária das instituições que destacamos.

A historicidade nos permite conhecer conceitos e significados da temporalidade a que estão vinculados ideologicamente e, assim, ampliar o nosso entendimento acerca da construção da identidade dessas instituições e que, conseqüentemente, influenciam na construção identitária de seus profissionais ao longo do tempo.

2.1 - Da Escola de Aprendizes Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: movimentos históricos, sociais e políticos que marcaram a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

No período colonial, a aprendizagem das profissões era feita por meio das Corporações de Ofício, ou guildas, uma das principais iniciativas para o ensino das profissões. Essas organizações caracterizavam-se pela hierarquia (mestres, oficiais e aprendizes), que exerciam ofícios artesanais e que exigiam força física, tais como carpintarias, construção civil, olarias, dentre outras.

Segundo Martins (2012):

Os ofícios se organizaram atrelados ao aparato colonizador português, visando atender às necessidades da estrutura colonial. Ao ideal doutrinário e cristianizador somava-se a intenção de organizar o trabalho e formar os nativos para os ofícios fundamentais ao estabelecimento desse aparato. A mesma hierarquia dos ofícios existente nas corporações portuguesas foi adaptada para a organização dos ofícios no Brasil colônia: ao longo do aprendizado do ofício os artesãos eram denominados aprendizes; o artesão que obtinha perfeita preparação técnica era denominado oficial; aqueles que conduziam e ensinavam os serviços eram chamados mestres (MARTINS, 2012, p. 7).

No Brasil Colônia, a mão de obra escravizada era destinada aos trabalhos que envolviam força física, excluindo desse tipo de ofício os homens brancos e livres, sendo a posição destes na sociedade notadamente diferente, de modo a não os incluir no grupo de trabalhadores do sistema escravocrata.

Fonseca (1961) comenta que a formação do trabalhador no Brasil é marcada pelo estigma da servidão, visto que indígenas e negros escravizados foram os primeiros aprendizes de ofício. O referido autor salienta que o povo da nossa terra se habituou a ver essa forma de ensino destinada às mais baixas categorias sociais.

A chegada dos Jesuítas no Brasil, a partir de 1549, marca o início da história da educação no país. Por meio de seu ensino e de sua metodologia, a Companhia de Jesus exerceu significativa influência na sociedade brasileira. Cabia aos Jesuítas propiciar as condições de educar os grupos menos favorecidos, caracterizando, assim, uma atividade baseada na caridade. Podemos inferir que era uma ação para uma população específica da sociedade. Muller (2013) comenta que desde a atuação dos Jesuítas:

a formação profissional no Brasil foi entendida como uma modalidade reservada às classes populares, aos caboclos, aos portugueses pobres, aos

escravos e aos índios, os quais deveriam ocupar-se do “saber-fazer” e de quem dependeria a normalidade da vida cotidiana (MULLER, 2013, p. 85).

Shigunov Neto e Maciel (2008) complementam:

os padres Jesuítas dedicaram-se à catequização e à conversão do gentio à fé católica, mas com o passar dos anos começaram a se dedicar, também, ao ensino dos filhos dos colonos e demais membros da Colônia, atingindo num último estágio até a formação da burguesia urbana, constituída, principalmente, pelos filhos dos donos de engenho (SHIGUNOV NETO e MACIEL, 2008, p. 182).

Podemos inferir que a gênese da educação no Brasil sacramentou uma dualidade no ensino: uma educação academicista para a elite e um ensino superficial para a população desprivilegiada.

O período de 1759 até 1808 marca a expulsão dos Jesuítas do Brasil. Nesse período não houve nada de expressivo em relação à educação profissional no país, mas podemos destacar a criação das primeiras instituições de ensino superior. O acesso a essas instituições era elitista, uma vez que o ensino superior foi “criado para atender à aristocracia rural e aos estratos médios da época. Não houve preocupação alguma em se investir nos demais níveis de ensino, inclusive no técnico” (GOMES, 2013, p.62). As instituições de ensino superior tinham como função preparar profissionais especializados para a guerra, a produção de mercadorias e a prestação de serviços.

Mais uma vez podemos perceber a intenção seletiva e aristocrática da educação em nosso país. A iniciativa de criação de cursos superiores no Brasil teve como objetivo manter o desenvolvimento das oligarquias agrárias que precisavam reproduzir o poder no sistema político.

De 1808 a 1820, o Brasil foi sede da monarquia portuguesa. Durante esse período houve tentativas de alavancar a política econômica através do incentivo da produção empreendida por particulares, voltou-se também para a criação de manufaturas estatais e empreendimentos com aportes de capital particular e estatal.

Os empreendimentos de capital misto (particular e estatal) foram, em grande parte, destinados à metalurgia do ferro para o fornecimento de insumos para as oficinas militares e para a construção civil. Os empreendimentos dessa natureza encontravam um grande obstáculo para o seu desenvolvimento: Portugal não tinha tradição metalúrgica e os trabalhadores especializados para esse ofício eram formados por alemães e suecos.

Houve algumas tentativas de adaptar o trabalho manufatureiro à força de trabalho não escrava, mas carente de formação técnica e social. Essas tentativas não surtiram efeito e assim, em 1810, um decreto do príncipe regente mandava reorganizar no Arsenal Real do Exército, no Rio de Janeiro, uma companhia de artífices. Tal iniciativa teve uma finalidade prática militar.

Outra iniciativa que exerceu influência significativa na aprendizagem de ofícios manufatureiros foi a criação da Escola das Belas Artes, que propôs duas linhas de atuação, sendo a primeira, voltada para o ensino das belas-artes, a saber: pintura, escultura, gravura, arquitetura e a segunda, para as artes mecânicas.

Também podemos citar o Colégio das Fábricas, com o objetivo de atender a educação dos artífices e aprendizes vindos de Portugal. Cunha (1979) detalha:

a ideia inicial era que o Colégio das Fábricas se dissolvesse tão logo surgissem os estabelecimentos manufatureiros esperados, empregando-se os artífices e os aprendizes nas empresas particulares. No entanto, não foi isso o que aconteceu. A concorrência inglesa e os interesses internacionais do comércio português não induziam o surgimento de estabelecimentos industriais, pelo menos na velocidade esperada. Por outro lado, parece que a existência de um estabelecimento de aprendizagem manufatureira desligada da produção dificultava o cumprimento de sua função formativa (CUNHA, 1979, p.22).

Cunha (1979) salienta que o ensino de ofícios manufatureiros foi desenvolvido dentro de estabelecimentos militares ou instituições dedicadas aos desamparados e aos desvalidos, destinados às crianças e aos adolescentes pobres, aos abandonados e aos órfãos e aos marginais dos processos espontâneos de reprodução da força de trabalho.

Na segunda metade do século XIX é destaque a criação das sociedades civis de amparo às crianças órfãs e abandonadas. Os Liceus de Artes e Ofícios foram uma das iniciativas para promover acesso livre a cursos, exceto para os escravos. Diante disso, podemos perceber que a educação profissional, materializava-se pelo caráter assistencialista, excludente e apartado de um ensino formal profissionalizante, destinado aos pobres e aos desvalidos.

Com o final do período imperial e com abolição da escravidão no Brasil, a economia do país era acentuadamente agrário exportadora, com ênfase na produção cafeeira, capitaneado por relações de trabalho rurais pré-capitalistas. Nesse contexto, ocorriam também transformações relevantes na sociedade brasileira.

O elevado crescimento econômico contribuía para a construção de uma identidade nacional, sendo a educação um dos caminhos para moralização e civilização do povo. Segundo Souza (1998):

A concepção liberal de educação que tomou conta do pensamento e da política educacional nesse período. (...) tornou-se uma estratégia de luta, um campo de ação política, um instrumento de interpretação da sociedade brasileira e o enunciado de um projeto social (SOUZA, 1998, p. 38).

Essa nova fase econômico-social gerou novas necessidades de qualificação profissional. O recente crescimento industrial, movido pela expansão de novos centros e pela modernização tecnológica impulsionada por setores da economia, exigiu trabalhadores cada vez mais qualificados. Concomitante a esse cenário intensificaram os conflitos sociais, com mobilizações populares, tais como a Revolta da Vacina²¹, em 1904, no Rio de Janeiro, bem como a organização de classes trabalhadoras que colocaram em alerta os segmentos sociais elitizados.

No ano de 1909, Nilo Peçanha, ao assumir a presidência da República, institucionalizou nas capitais dos estados as Escolas de Aprendizes Artífices, com a promulgação do Decreto nº. 7566, de 23 de setembro, destinadas ao ensino profissional primário gratuito. Foi um marco político do governo federal para o ensino de ofícios. Através das Escolas de Aprendizes Artífices o governo defendia a ação do Estado na imposição do ensino profissionalizante, como efeito regularizador e moralizador da população carente, conforme expresso no Decreto:

Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo tecnico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime (BRASIL, 1909).²²

²¹Em junho de 1904, Oswaldo Cruz motivou o governo a enviar ao Congresso um projeto para reinstaurar a obrigatoriedade da vacinação em todo o território nacional. Apenas os indivíduos que comprovassem ser vacinados conseguiriam contratos de trabalho, matrículas em escolas, certidões de casamento, autorização para viagens etc. (...) no Congresso, a nova lei foi aprovada em 31 de outubro e regulamentada em 9 de novembro. Isso serviu de catalizador para um episódio conhecido como Revolta da Vacina. O povo, já tão oprimido, não aceitava ver sua casa invadida e ter que tomar uma injeção contra a vontade: ele foi às ruas da capital da República protestar.(...) Tanto tumulto incluía uma rebelião militar. Cadetes da Escola Militar da Praia Vermelha enfrentaram tropas governamentais na Rua da Passagem. O conflito terminou com a fuga dos combatentes de ambas as partes. (...) Eram mais de 2 mil pessoas, mas foram vencidas pela dura repressão do Exército. Após um saldo total de 945 prisões, 461 deportados, 110 feridos e 30 mortos em menos de duas semanas de conflitos, Rodrigues Alves se viu obrigado a desistir da vacinação obrigatória. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/revolta-da-vacina-2> - Acesso em: 26 de abril de 2020.

²² Transcrição na íntegra do Decreto nº. 7566, de 23 de setembro de 1909.

Com o decreto, acreditava-se que a educação subsidiaria o controle social, promovendo uma sociedade do trabalho, através da disciplinarização dos filhos dos desfavorecidos, visto como potenciais elementos de desordem social.

Entre 1910 e 1911 já funcionavam pelo país 19 Escolas de Aprendizes Artífices, conforme a Tabela 3:

Tabela 3: Distribuição das Escolas de Aprendizes Artífices pelos estados brasileiros.

Estado	Data de instalação	Nº de matrículas	
		1910	1911
Amazonas	01/10/1910	-	70
Pará	01/07/1910	20	95
Maranhão	06/01/1910	74	104
Piauí	01/01/1910	51	83
Ceará	24/05/1910	105	82
Rio Grande do Norte	01/01/1910	108	83
Paraíba	05/01/1910	117	134
Pernambuco	16/02/1910	120	125
Alagoas	21/10/1910	70	151
Sergipe	01/05/1911	-	120
Bahia	02/06/1910	-	68
Espírito Santo	24/02/1910	133	166
Rio de Janeiro	23/10/1910	191	273
São Paulo	24/06/1910	135	120
Paraná	16/01/1910	190	293
Minas Gerais	08/09/1910	-	60
Goiás	01/01/1910	33	68
Mato Grosso	01/01/1910	87	84
Santa Catarina	01/09/1910	51	130

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos disponíveis em: <http://www.crl.edu/brazil/ministerial/agricultura> - Acesso em: 27/04/2020.

De acordo com o Decreto nº. 7566, de 23 de setembro de 1909, as Escolas de Aprendizes Artífices objetivavam a formação de operários e contramestres, com base no

ensino prático e conhecimentos técnicos para aprender um determinado ofício. Havia nessas escolas, oficinas de trabalho manual ou mecânica, de acordo com a necessidade das indústrias locais. Eram admitidos os indivíduos, preferencialmente, os desfavorecidos da fortuna, que possuísem os seguintes requisitos: idade entre 10 e 13 anos, não sofrer de moléstia infectocontagiosa e não possuir deficiência que impossibilitasse o aprendizado do ofício.

Cabe salientar que o “mundo do trabalho” dos “desfavorecidos” no início do século XX, não contemplava a integração na sociedade e na economia da população escravizada pobre nas suas primeiras gerações pós-abolição. Para a sociedade hierarquizada e predominantemente rural da Primeira República continuava muito forte as permanências do passado escravocrata e autoritário do regime anterior.

Essas escolas evidenciavam um projeto pedagógico baseado em mecanismos de avaliação e controle, conforme assinalado nos artigos 12º e 13º, do referido Decreto:

Art. 12. Haverá anualmente uma exposição dos artefactos das oficinas na escola, para o julgamento do grau de adiantamento dos alumnos e distribuição dos premios aos mesmos.

Art. 13. A comissão julgadora para a distribuição dos premios a que se referem os arts. 11 e 12 será pelo director da escola, o mestre da respectiva officina e o inspector agricola do districto. (BRASIL, 1909)²³.

As exposições dos produtos fabricados era uma das formas de se avaliar os estudantes. Os artefatos produzidos eram vendidos e o dinheiro arrecadado era dividido entre os professores e os estudantes. Os objetos produzidos variavam de uma região para outra, mas, em geral, eram mesas, estantes, porta-chapéus, oratórios, camas, mesas de jantar, cantoneiras, grades de ferro, portões de ferro, uniformes escolares, ternos de brim, dentre outros (MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, INDÚSTRIA E COMÉRCIO, 1912).

A intenção, com isso, era aproximar a escola do “chão da fábrica”, revelando a função pedagógica mercadológica, vivenciando a experiência cotidiana de uma jornada de trabalho.

Em 1926, Fernando de Azevedo, que então exercia o cargo de diretor geral da Instrução Pública do Rio de Janeiro, conclamava as autoridades a repensar a educação no País. Essa reforma tinha como mote prevenir as desordens sociais e constituir, na elite, os responsáveis pela educação da massa popular. Esse projeto educacional se

²³ Transcrição na íntegra do Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909.

apresentava em contrapartida ao Projeto de Lei do deputado mineiro Fidelis Reis, encaminhado à Câmara Federal em 1922, que versava sobre a obrigatoriedade do ensino profissional. Para Fidelis Reis era primordial e urgente ensinar o homem a trabalhar, para dar à educação uma finalidade útil, sendo capaz, assim, de salvar o país do anacronismo e da dependência econômica.

Apesar das estratégias diferentes para prover a reforma da educação, Fidelis Reis e Fernando de Azevedo viram no sistema de ensino a resposta aos desafios que se impunham à sociedade brasileira. Após cinco anos de intensos debates nas sessões da Câmara, o projeto de Fidelis Reis foi sancionado em 1927, prevendo a oferta obrigatória do ensino profissional no País.

Em 1937 foi promulgada uma nova Constituição Brasileira que tratava pela primeira vez do ensino técnico, profissional e industrial. O cenário do Estado Novo é fortalecido pela política de substituição de importações pela produção interna, estabelecendo assim, uma indústria de base. Sob a inspiração do fascismo, o Estado promovia a disciplina moral e o adestramento físico dos jovens para prepara-los ao cumprimento de seus deveres em prol da economia e da defesa do país. Segundo o Artigo 129, da Constituição (1937):

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL, 1937, Artigo 129).

Apesar das estratégias políticas para a educação aparentarem uma preocupação com a classe trabalhadora, estas pouco beneficiavam os menos favorecidos. Não havia uma preocupação por um modelo educacional comprometido com o desenvolvimento integral do homem, assim, o escasso comprometimento do Estado minimizava as possibilidades da classe trabalhadora se vislumbrar como sujeitos históricos capazes de transformar o meio no qual estavam inseridos.

Nesse mesmo ano, é assinada a Lei nº. 378, que transforma as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus. Essa mudança foi instigada pelo contexto do desenvolvimento

industrial brasileiro, que exigia profissionais qualificados para atuarem com as especificidades próprias diante do que ocorria no âmbito da produção nas indústrias.

Seguindo essa cadeia de mudanças, em 1941, passou a vigorar uma série de leis, conhecidas como “Reforma Capanema”, que reestruturaram o ensino no país. Nesse período (entre 1937 a 1946) o Brasil estava sob a ditadura de Getúlio Vargas, quando toda a legislação foi reconfigurada de acordo com os interesses do regime ditatorial. Alguns dos pontos contemplados pela Reforma Capanema: o ensino profissional passa a ser considerado de nível médio; é necessário exame de admissão para ingresso nas escolas industriais e a divisão dos cursos em dois níveis, sendo o curso básico industrial, (artesanal, de aprendizagem e de maestria) e o curso técnico industrial.

Foi um período de grande dualidade na educação, os egressos da educação profissional de nível médio profissionalizante só tinham acesso ao ensino superior na mesma área, ou seja, não poderia escolher outra carreira. Os alunos que optassem em cursar o secundário prosseguiam seus estudos no ensino superior sem nenhum tipo de restrição. É um período que evidencia um projeto de desenvolvimento nacional, conformado com as relações de classe.

O cenário de industrialização que se desenhava no país exigiu maior qualificação de mão de obra, com isso, o ensino técnico industrial ganhou protagonismo com a Lei nº. 3552, de 16 de fevereiro de 1959, estabelecendo outra organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial. Com o Decreto nº. 47038 de 16 de novembro de 1959 ficou definido a transformação das Escolas Industriais e Técnicas em autarquias e em Escolas Técnicas Federais, com autonomia didática e de gestão.

Segundo Ramos (2014), as justificativas para a organização do ensino técnico industrial estão diretamente vinculadas com a atuação do estado, a saber: a) a criação da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) e da Fábrica Nacional de Motores e b) a tendência de uso de critérios de organização e progressão de ensino, sendo a escola um instrumento de controle social.

A questão política foi um dos fatos que margeou a educação no governo Vargas. Em 1948 foi apresentado ao Congresso, por uma comissão de educadores, um projeto geral para a educação nacional. Nesse período, o então deputado Capanema, ex-ministro da Educação, era um dos influenciáveis no Congresso, o que acabou inibindo as discussões sobre a reforma educativa que havia sido instituída em sua gestão à frente do ministério. No segundo mandato de Vargas, Capanema foi indicado líder da maioria na

Câmara, o que intimidou as iniciativas parlamentares para o avanço nas políticas educacionais. Atrelado a esse cenário, o ministro da Educação, Antônio Balbino, pouco consolidado no quadro político brasileiro não contrariaria Capanema, o que postergou as discussões acerca das profundas mudanças educacionais no país. Somente em 1961, foi enfim promulgada a Lei nº. 4024 que tratava das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, marcando de forma significativa a educação profissional equiparando-a ao ensino acadêmico. Com isso, a Lei nº. 4024 conferiu um caráter universal ao ensino técnico.

No ano de 1971, um novo paradigma se estabelece na formação de técnicos: a Lei nº. 5692, de 11 de agosto tornou compulsória a profissionalização em todo o ensino de 2º grau. Segundo Ramos (2014):

Essas medidas foram significativas da prática economicista no plano político que, concebendo um vínculo linear entre educação e produção capitalista, buscou adequá-la ao tipo de opção feita por um capitalismo associado ao grande capital. A contradição que aparece nesse quadro, porém, é a crescente função propedêutica do ensino técnico contrapondo-se ao propósito contenedor de acesso ao Ensino Superior (RAMOS, 2014, p. 30).

Percebemos a intenção de distanciar o acesso ao ensino superior para aqueles que optaram em cursar o ensino técnico. Havia uma tendência de margear o ensino acadêmico, dando protagonismo para um sistema de educação de 1º e 2º graus destinado a suprir as necessidades do desenvolvimento, reduzindo assim a demanda por vagas no Ensino Superior.

Cabe salientar que o governo ditatorial tinha como tônica a limitação dos gastos destinados à educação. Assim, diminuir a demanda de acesso ao Ensino Superior era uma das premissas para tornar a profissionalização universal e compulsória de todo o 2º grau, tendo como mote a necessidade de mão de obra qualificada para atender ao mercado. O período ditatorial deve ser considerado um retrocesso, marcado pelo caráter autoritário e elitista que desconsiderou a formação popular. Foi um golpe contra a ascensão e atuação da classe popular na sociedade brasileira.

Com a política de incentivo nacional e internacional, as Escolas Técnicas Federais se consolidaram e ocuparam um lugar de destaque para a qualificação de mão de obra para a indústria brasileira.

Em 1978, configurou-se um projeto ousado, transformando algumas dessas Escolas Técnicas Federais, a saber: Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), por meio da Lei nº. 6545 de 30 de junho.

A partir da análise dessa Lei podemos apreender que os CEFETs foram criados como instituições predominantemente de Ensino Superior, declaradamente pelos pontos administrativos e pelos seus objetivos educacionais. Ressaltamos o deslocamento da sua atuação: do Ensino médio profissionalizante para o Ensino Superior. Os CEFETs estavam autorizados a oferecerem cursos profissionais superiores de curta duração, remetendo ao Decreto Lei nº. 547/69, que no artigo primeiro determinava:

Art. 1º As Escolas Técnicas Federais mantidas pelo Ministério da Educação e Cultura poderão ser autorizadas a organizar e manter cursos de curta duração, destinados a proporcionar formação profissional básica de nível superior e correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho regional e nacional (BRASIL, 1969).

O artigo 1º da Lei nº. 6545/78 remete ao Decreto Lei nº. 547/69, o que tensifica a formação geral e a formação profissional e, de modo especial, promove a fragmentação do grau acadêmico de graduação, promovendo o desvio de demanda pelo ensino superior, através de profissionalização de carreiras de curta duração.

Entre os anos de 1980 e 1990, a globalização configura outra estrutura da economia mundial. As transformações políticas, econômicas e sociais, decorrentes desse processo de globalização, afetaram as dinâmicas internas das nações, que indicaram a educação como uma saída para o enfrentamento dos desafios impostos pela competição internacional.

Essa realidade demonstrou a necessidade de redefinições do processo educativo, de modo a contribuir para que os trabalhadores pudessem criar práticas concretas que lhes assegurassem um maior poder de atuação na organização política da sociedade. Podemos perceber que as modificações no campo da reformulação da educação profissional no país revelam expressões da subordinação da educação ao movimento da globalização.

Em 1994 foi sancionada a Lei nº. 8948, de 8 de dezembro que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando paulatinamente as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) em CEFETs e definiu que a expansão da oferta da educação profissional somente ocorreria com a parceria de Estados, Municípios, o Distrito Federal, o setor produtivo ou organizações não

governamentais, que se responsabilizariam pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso foram construídas 11 Escolas Técnicas Federais e outras 70 com subsídios do Banco Interamericano de Desenvolvimento, entre os anos de 1995 e 2002. Ao final do governo de Fernando Henrique grande parte dessas Escolas Técnicas Federais encontrava-se fechadas devido à falta de recursos para custeio.

Com base no ideário neoliberal do governo de Fernando Henrique Cardoso foi realizada uma profunda reforma curricular na educação brasileira, aliando as políticas e as ações das instituições de ensino diante do cenário econômico. Assim, em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 9394, dispondo um capítulo próprio para a Educação Profissional. No ano seguinte, o Decreto nº. 2208/97 regulamentou a Educação Profissional e criou o Programa de Expansão da Rede de Educação Profissional (PROEP).

Segundo Ramos (2014), o PROEP objetivava o financiamento de obras e equipamentos, sendo um dos critérios de elegibilidade de projetos a extinção do ensino médio ao longo de cinco anos a contar da data de aprovação do mesmo. Assim, implementar e readequar as instituições federais de educação tecnológica em centros de educação profissional, era uma das metas de governo, com características definidas, dispondo de autonomia de gestão financeira dessas instituições.

Destacamos que o Decreto nº. 2208/97, dentre outras alterações na estrutura educacional, separou o ensino médio nas modalidades propedêutica e profissionalizante, representando um retrocesso e marcando a dualidade na educação, caracterizada por uma educação científica e humanística para a elite e para a classe trabalhadora a educação profissional.

Essa dualidade do ensino no país conduziu o ensino profissional a um lugar margeado no sistema educacional, sendo justificada por critérios economicistas, atendendo aos interesses por formação de mão de obra para o processo produtivo.

Com o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva houve expectativas de mudanças estruturais na educação. Em 2004, o documento “Políticas Públicas de Educação Profissional e Tecnológica” preconizava a defesa de uma organização pública e sistêmica da educação profissional.

A revogação do Decreto nº. 2208/97 por meio do Decreto nº. 5154/04 buscou reestabelecer os princípios de uma política de educação profissional articulada com a

educação básica, de forma a garantir a pluralidade de ações aos sistemas e às instituições de ensino. Ramos (2014) acrescenta:

Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico que, conquanto admitisse a profissionalização, integrassem em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira (RAMOS, 2014, p.74)

A referida autora também relata que não houve a mobilização esperada e a política consistente de integração entre educação básica e profissional passou a ser fragmentada, inicialmente, internamente, no próprio MEC, com o anúncio do Programa Escola de Fábrica²⁴, como modelo restrito à aprendizagem profissional. Outra percepção de esfacelamento foi a reestruturação do MEC, colocando a política de ensino médio na Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional.

O Decreto nº. 5154/04 foi o principal instrumento de regulação da educação profissional, no sentido de consolidar uma política própria para essa modalidade de ensino. É importante destacar que a possibilidade de integração do Ensino médio com o Ensino Técnico representou um avanço para a redução da dualidade histórica entre essas duas modalidades de educação, apesar do referido Decreto manter as possibilidades de segmentação, pela previsão nos currículos com saídas intermediárias com obtenção de certificados de qualificação profissional, voltados para os interesses do sistema capitalista.

O ano de 2005 foi marcado pela primeira fase da expansão da Rede Federal, com a construção de 60 novas unidades de ensino pelo governo federal. Nesse contexto de expansão, o CEFET Paraná foi transformado em Universidade Tecnológica Federal, criando assim uma universidade especializada, conforme preconiza o Artigo 52 da LDB. Esse *status* alcançado pelo CEFET Paraná mobilizou outros CEFETs país afora na tentativa de elevação à Universidade Federal, fato que não se concretizou.

Uma relevante medida para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional à Educação de Jovens e Adultos (EJA), se deu pela ação do

²⁴ O programa Escola de Fábricas previa a formação profissional de jovens de baixa renda, com idade entre 16 e 24 anos nas próprias empresas. A intenção era instituir 500 escolas dentro de fábricas e empresas de todo Brasil, para preparar os jovens para o mercado de trabalho. Essa medida mostrou-se contraditória ao projeto de educação profissional que despontava, com concepções de educação mais amplas.

Decreto nº. 5840, de 13 de julho de 2006. Tal Decreto é resultante de uma conquista de lutas pelo direito a educação e resistências à lógica fragmentada, reducionista e compensatória das ações destinadas à EJA. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) apresenta-se como um avanço na construção de uma política de inclusão educacional, contribuindo para a elevação da escolaridade da população.

No ano de 2006 foi lançado o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia e sancionado o Decreto nº. 5773 que trata sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Esses movimentos foram importantes para a estruturação da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal, ampliando suas funções para o ensino superior, integrando a pesquisa e o desenvolvimento científico.

O vigor da expansão da Rede Federal é expresso com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e a criação dos IFs, a partir da Lei nº. 11.982/08, definidos como instituições de ensino básico, técnico e tecnológico, atuando na educação básica, superior e profissional. Tais instituições, de caráter pluricurricular e multicampi, tem em sua proposta o comprometimento com os arranjos produtivos locais, atendendo às demais sociais por meio da EPT.

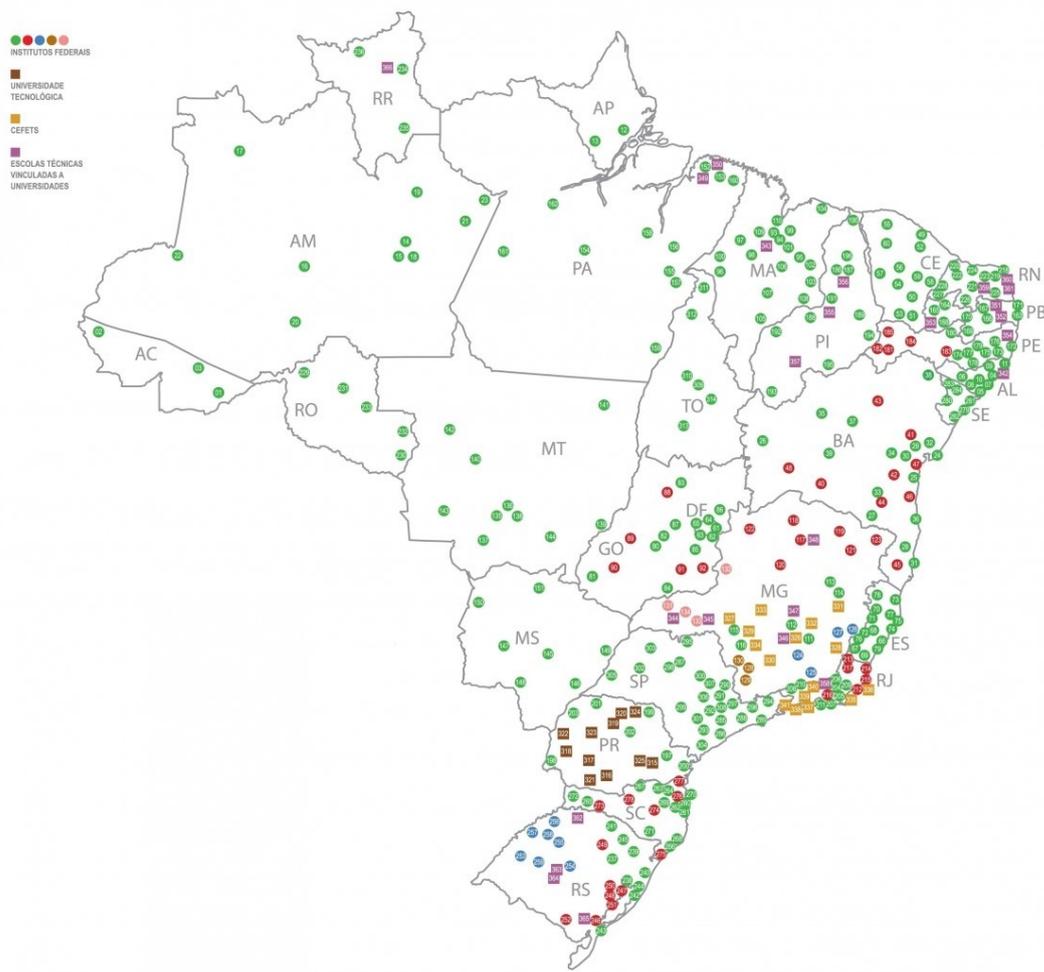
Segundo Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010), os IFs ressignificaram a EPT, primando, especialmente por:

pautar-se pela indissociabilidade entre formação geral e profissional, na perspectiva da educação integral, e manter uma vinculação orgânica com os arranjos produtivos, sociais e culturais das diferentes regiões brasileiras, visando à inclusão de milhares de mulheres e homens deixados à margem da sociedade brasileira, seja no que tange à escolaridade, seja na perspectiva de sua inserção no mundo do trabalho (PACHECO, PEREIRA e SOBRINHO, 2010, p. 74).

A nova configuração da RFEPCT apresenta um princípio basilar: a integração de uma formação geral e profissional tendo em vista a emancipação humana, partindo do contexto regional, no qual essas instituições estão inseridas.

Na Figura 1 identificamos a localização das instituições que compunham a RFEPCT no ano de 2008:

Figura 1: Localização das instituições que compõem a RFEPCT – 2008.



Fonte: MEC/SETEC (2010)

Segundo dados do portal do MEC²⁵, no ano de 2022, a Rede Federal está composta por 38 Institutos Federais, 02 CEFETs, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos campi associados a estas instituições federais, têm-se ao todo 678 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país.

²⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/rede-federal#:~:text=Em%202022%2C%20a%20Rede%20Federal,e%20o%20Col%C3%A9gio%20Pedro%20II.> – Acesso em: 03/12/2022.

É notório o avanço da valorização da educação profissional no Brasil, mas essa nova personalidade jurídica dos IFs, adquirida com a publicação da Lei nº. 11.982/08 acarretou disputas pela construção da sua identidade. Moraes (2016) explica que:

a construção de uma nova identidade institucional não é um ato unilateral, no qual um Estado onipotente define, por Lei ou por Decreto, as feições de suas instituições escolares. A construção de uma identidade institucional é um processo conflituoso, no qual as expectativas das comunidades escolares também jogam papel, influenciando, inclusive, nas formas finais do texto legal (MORAES, 2016, p. 7).

Para compreendermos a complexidade que envolve o espectro da nova institucionalidade dos IFs, é necessário desbravar as disputas travadas no interior dessas instituições. Dois fatores são determinantes nesses jogos de poder que movimentam os processos identitários dos IFs, conforme aponta Moraes (2016): a) o coletivo de docentes, dentre eles professores “nativos e novatos”²⁶ e b) a oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, quais sejam: formação inicial e continuada de trabalhadores, cursos técnicos de nível médio, cursos superiores e pós-graduações – *lato sensu* e *stricto sensu*.

Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010) comentam sobre os elementos demarcadores e desafiadores da nova institucionalidade:

Os Institutos nascem, assim, pelo menos no seu formato jurídico-institucional, procurando distinguir-se da universidade clássica (embora nela se inspirem), assumindo uma forma híbrida entre Universidade e CEFET e representando, por isso mesmo, uma desafiadora novidade para a educação brasileira. São instituições de educação superior, mas também de educação básica, e, principalmente, profissional, pluricurriculares e multicampi; terão na formação profissional, nas práticas científicas e tecnológicas e na inserção territorial os principais aspectos definidores de sua existência. Traços que as aproximam e, ao mesmo tempo, as distanciam das universidades (PACHECO, PEREIRA e SOBRINHO, 2010, p. 79).

Os referidos autores explicitam que as tensões que coexistem no interior dessas instituições tornam conflituoso o processo de construção da institucionalidade dos IFs,

²⁶ Utilizamos a expressão “nativos e novatos” da autoria de Moraes (2016), que explica: Os *nativos* formam o grupo composto, hegemonicamente, por professores com longa história na instituição – defendem a manutenção de uma identidade escolar mais ligada ao ensino, à oferta de formação técnica voltada ao trabalhador, embora também considerem justa a oferta de cursos de nível superior. Aos *novatos* – grupo composto, hegemonicamente, por mestres e doutores recém-contratados – cabe a vontade modificadora da identidade institucional, marcada pela reivindicação da oferta de ensino superior e pela valorização da pesquisa científica (MORAES, 2016, p.6).

representada pela secular identidade de escola técnica e pela aproximação com a universidade, com a oferta dos cursos superiores.

Percebemos o desconhecimento de muitos docentes sobre a real missão dos IFs, valorizando sobremaneira o ensino superior em detrimento do ensino básico. Esse convívio tensionado remonta a aspectos residuais da história da educação profissional que posiciona a atividade técnica em um patamar inferior e mitifica o bacharelado.

O início das atividades nos *Campi* é marcada com a oferta dos cursos técnicos de nível médio, que exigem uma estrutura menor. Com a consolidação do *Campus*, os cursos superiores ganham destaque, certificando, assim, a verticalização da oferta, o que é desejado pela política pública. Muitas vezes, esses cursos superiores nada têm a contribuir para o desenvolvimento local e regional, o que desqualifica um dos papéis estratégicos dos IFs: investimento na criação de cursos que amparem o desenvolvimento dos arranjos produtivos locais.

Com a oferta dos cursos superiores, percebemos a tendência em comprometer o desenvolvimento inovador dos IFs, desvirtuando os seus projetos originais, aspirando desempenhar o papel das universidades. Moraes (2016) aponta três distorções que incidem na construção da identidade institucional dos IFs:

- a) criação de cursos de bacharelado, ainda que distantes das necessidades regionais;
- b) a relativa diminuição do ensino técnico frente ao ensino superior e
- c) direcionamento da sua oferta para os estratos de condição mais privilegiada, em detrimento daqueles que mais necessitam da EPT como fator decisivo para as suas mobilidades sociais.

Os apontamentos de Moraes (2016) nos convidam a repensar a atuação da EPT para a consolidação da identidade dos IFs com a capacidade de articular ensino, pesquisa, extensão, ciência e tecnologia em consonância com as demandas para o desenvolvimento local e regional. Isso implica diretamente no embate simbólico das ressignificações dos modelos de educação profissional que habitam a RFEPCT.

Terminada a imersão nos principais momentos históricos que demarcaram a trajetória da EPT no Brasil, podemos perceber a realidade bastante complexa de desvalorização e marginalização da atividade técnica em nosso país. Essa nova institucionalidade dos IFs é pautada por diferentes atores e autores na dinâmica do trabalho desenvolvido dentro de cada instituição, sendo um processo conflituoso, onde expectativas e realidades das comunidades escolares são confrontadas, visto a tradição

referendada pela longa oferta de cursos técnicos e a inovação prometida pelo arcabouço legal, que visa à verticalização do ensino. Nesse contexto, aspectos econômicos, culturais, sociais e políticos dão o tom às variadas correntes que circulam nesse *locus* que implicam na conotação da formação técnica como sendo inferior e instituindo movimentos para o privilégio dos cursos de graduação e de pós-graduação e da pesquisa, tratada como uma educação valorosa, mais importante. Apesar da Lei nº. 11.892/2008 apontar para a verticalização da oferta, de modo a priorizar, inicialmente, a educação básica e gradativamente cursos superiores, podemos perceber que há carência de aplicabilidade prática.

A atual conjuntura política brasileira tem encerrado um ciclo virtuoso de investimentos na educação profissional e tempos de dificuldade se aproximam com a escalada do neoliberalismo operada pelo governo do presidente Jair Bolsonaro, que paulatinamente vem aniquilando²⁷ e atacando as instituições de ensino federais, em especial as universidades e os IFs. Como exemplo, podemos citar os cortes orçamentários que, atualmente (2021) afetam obras atrasadas em 24 IFs e que somam 88 milhões de reais, além do orçamento previsto para 2022 que aponta redução de 21% nos recursos dos programas de educação profissional, gestados, sobretudo por essas instituições.

Daremos destaque, a seguir, para a historicidade da EPT no estado de Minas Gerais.

2.2 - Os movimentos constituintes da reestruturação das instituições de Educação Profissional e Tecnológica no estado de Minas Gerais

Ao reportarmos à história da EPT no país, podemos perceber os movimentos de reestruturação das instituições de ensino: as Escolas de Aprendizes Artífices transformam-se em Escolas Técnicas Federais, em seguida transformam-se em CEFETs e a partir da Chamada Pública MEC/SETEC nº. 002/2007 analisou e selecionou propostas de constituição dos IFs.

²⁷ Para maiores informações e detalhamento dos dados, sugerimos: <https://proifes.org.br/noticias-proifes/gasto-do-mec-em-universidades-e-institutos-federais-e-o-menor-desde-2015> - Acesso em: 26/09/2021.

Daremos destaque, nesse tópico, para as transformações dessas instituições de educação profissional no estado de Minas Gerais, geradas a partir da influência direta do mundo do trabalho e do sistema capitalista.

O Decreto nº. 7566 sancionado em 1909 instituiu a criação de 19 escolas profissionais, denominadas Escolas de Aprendizes e Artífices, sendo uma delas instalada na capital mineira, fundada em 08 de setembro de 1910. Inicialmente foram ofertados o curso primário, o curso de desenho e aprendizagem de ofícios, sendo: ferraria, marcenaria, carpintaria, ourivesaria e sapataria.

No ano de 1941, a Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais passou a ser denominado Liceu Industrial de Minas Gerais. Um ano depois, com reordenamento da indústria no país, a instituição passou a se chamar Escola Industrial de Belo Horizonte, ofertando ensino profissional em nível ginásial, havendo assim, a vinculação do ensino industrial à estruturação do ensino no país.

Em 1943, foi criado o seu primeiro curso técnico industrial de nível médio e com o Decreto nº. 11.447, de 23 de janeiro, passou a ser reconhecido como Escola Técnica de Belo Horizonte.

No ano de 1959, as Escolas Industriais passaram a ser autarquias, com autonomia didático-pedagógica, financeira e administrativa, renomeadas para Escolas Técnicas Federais com o Decreto nº. 47.038 de 16 de outubro de 1959. Nesse contexto, é importante ressaltar o momento da trajetória da educação profissional no país: a relação entre Estado e economia marcada pelo governo de Juscelino Kubitschek, conforme salienta Barreiro (2010):

Seu Programa de Metas priorizou a educação para formação técnico-profissional para implementação de indústrias de base. No anseio de desenvolver o plano de governo, difundiu-se ilimitado otimismo e confiança nas potencialidades do País, transformando-se em instrumento deliberado e efetivo do desenvolvimento, com política centrada no desenvolvimento industrial e reforçada pela ideologia desenvolvimentista. (BARREIRO, 2010, p.26)

Nesse sentido, no âmbito da educação, o governo de Juscelino Kubitschek, tinha como objetivo formar profissionais para trabalhar na consecução das metas de desenvolvimento propostas no programa de seu governo desenvolvimentista.

A Lei nº. 6545, de 30 de junho de 1978²⁸ foi o marco que transformou a Escola Técnica Federal de Minas Gerais, com sede na cidade de Belo Horizonte, em CEFET. Essa mudança representou grande avanço, estruturando as atribuições da instituição e ampliando a possibilidade de oferta da educação tecnológica em nível superior. Campello (2007) comenta:

Ao serem implantados, em 1978, em decorrência da extinção dos cursos de Engenharia de Operação, os Centros Federais de Educação Tecnológica foram concebidos como instituições de ensino superior de graduação plena, oferecendo cursos de graduação em Engenharia Industrial, além do ensino técnico integrado que desenvolviam enquanto Escolas Técnicas Federais. A partir do momento de sua criação, esses três primeiros CEFETs – Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná – se consolidaram como um tipo especial de instituição, ao mesmo tempo, Escolas Técnicas e Faculdades de Engenharia. Progressivamente implantaram cursos de pós-graduação, primeiro lato depois stricto sensu, mestrado e doutorado, na área tecnológica (CAMPELLO, 2007, p. 8).

A reforma da educação profissional foi sinalizada com a Lei nº. 8948 de 8 de dezembro de 1994, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando gradativamente as Escolas Técnicas Federais e as EAFs em CEFETs. Segundo Ceccon (2019):

Dezesseis anos depois, os CEFETS, se tornaram unidades padrão da Rede Federal de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico. Absorveram as atividades das Escolas Técnicas Federais e das Escolas Agrotécnicas Federais e se preocuparam em preparar o País para a revolução tecnológica ocorrida entre os anos 1980 e 1990 (CECCON, 2019, p.18).

Para o cenário da educação profissional, essa ampliação no número de CEFETs, associada à autonomia para criação de cursos e aumento no número de matrículas nos níveis básico, técnico e tecnológico, indicam a influência sofrida por pressões de organismos internacionais sobre os rumos da educação brasileira.

Salientamos que a década de 1990 foi marcada pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, considerada um marco das políticas educacionais para o período. Teve como um dos principais objetivos revitalizar o compromisso mundial de educar todos os cidadãos do mundo. Entretanto, ressaltamos

²⁸ Essa Lei dispôs a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca (no Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica, além de dar outras providências.

o caráter homogêneo das orientações internacionais, em específico para os países em desenvolvimento, defendendo uma análise economicista, privatizante e de atribuir à escola e aos professores o mau desempenho dos estudantes, eximindo o Estado de sua responsabilidade.

Em 1997, foi lançado o PROEP, um programa de investimento para distribuição de financiamento para infraestrutura das escolas, na gestão da educação profissional e no desenvolvimento técnico-pedagógico das instituições. De acordo com Tavares e Matsumoto (2012):

O PROEP promoveu um investimento de recursos da ordem de 500 milhões de dólares para o período 1997-2003. Estas verbas foram utilizadas predominantemente na construção de prédios e benfeitorias. Devido ao fato de a distribuição destes recursos estar condicionada à adesão das diversas instituições de ensino profissional à Reforma do Ensino Profissional - REP, este Programa se constituiu no principal instrumento de implantação da reforma. (TAVARES e MATSUMOTO, 2012, p.194).

O movimento da Reforma da Educação Profissional (REP) se desenvolveu com a implementação do Decreto nº. 2208/97, cuja característica fundamental foi a separação dos Ensinos Médio e Técnico. Com isso, a aplicação desse decreto reforçou a dualidade entre formação geral, destinada à preparação para o ingresso no ensino superior e formação profissional voltada para preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Tavares e Matsumoto (2012) comentam os impactos do Decreto nas instituições de educação profissional, a partir de um relato de um dirigente da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena-MG:

Na Escola Agrotécnica Federal de Barbacena-MG, tida como uma das mais antigas do país (...), confirma a intenção de se extinguir a formação propedêutica de nível médio nestas escolas: “Não vamos mais formar técnicos “em agropecuária”. Teremos diferentes habilitações: técnico em agricultura, zootecnia, agroindústria, floricultura ou paisagismo, diz César Romano Quintão, diretor de ensino. A explicação é que estão pensando no futuro dos alunos quando saírem da escola, pois a formação muito genérica não tem potencial empregador no mercado. Por enquanto, a escola continua oferecendo ensino médio, em carga horária separada, mas a previsão é que dentro de cinco anos só esteja trabalhando com cursos profissionalizantes, para quem chegar com o segundo grau concluído (SILVA, 2001, p. 38). Observe-se que a justificativa para a fragmentação do técnico em agropecuária e a consequente especialização dos profissionais formados por este curso através de diversas habilitações profissionais é a “falta de potencial empregador no mercado” apresentada pelo antigo curso, considerado muito “genérico” (TAVARES e MATSUMOTO, 2012, p.195)

O Decreto nº. 2208/97 traz em seu bojo a adequação das instituições de educação profissional às tendências do mercado de trabalho, marcadas pela racionalidade, flexibilidade e produtividade. O supracitado Decreto validou a legalidade de um ensino dual, reservando a educação profissional para a formação do trabalhador sem promover, de fato, a formação do indivíduo, funcionando como um artifício de compensação à determinada camada social.

O PROEP tornou-se grande incentivador na retomada do processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs. De acordo com Campello (2007):

No final do segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, a rede federal de educação tecnológica contava com 34 CEFETs e 36 Escolas Agrotécnicas Federais; todas as Escolas Técnicas Federais e dez Escolas Agrotécnicas haviam sido transformadas em CEFETs, em apenas cinco anos de implantação da política (CAMPELLO, 2007, p.6).

No estado de Minas Gerais, cinco EAFs aderiram à Cefetização, conforme especificado no Quadro 4:

Quadro 4: Instituições que foram transformadas em CEFET no estado de Minas Gerais

Instituição de Origem	CEFET	Ano da Cefetização
Escola Agrotécnica Federal de Bambuí	CEFET Bambuí	2002
Escola Técnica Federal de Ouro Preto	CEFET Ouro Preto	2002
Escola Agrotécnica Federal de Januária	CEFET Januária	2002
Escola Agrotécnica Federal de Rio Pomba	CEFET Rio Pomba	2002
Escola Agrotécnica Federal de Uberaba	CEFET Uberaba	2002

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa em *sites* oficiais dos Institutos Federais de estado de Minas Gerais – Acesso em: 06 de maio de 2020.

A RFEPCT passou pela maior expansão da sua história durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) e de Dilma Vana Rousseff (2011 a 2016). No primeiro mandato do governo Lula iniciaram as discussões para definição das políticas para educação profissional que superassem a dualidade estrutural entre formação geral e formação para o trabalho. Em dezembro de 2003, foi realizado o “Seminário Nacional

de Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”. Esse seminário foi de significativa importância para o redirecionamento das estratégias para a EPT e um forte subsídio para a revogação do Decreto nº. 2208/97. No ano de 2004 foi promulgado o Decreto nº. 5154, com a finalidade de regulamentar o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da LDB nº. 9394/96, revogando, assim, o Decreto nº. 2208/97.

O Decreto nº. 5154/04 restabelecia a possibilidade de oferta dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, assinalando a possibilidade de avanço no processo de redução da dualidade entre essas duas modalidades de ensino.

Em 2007, o governo lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um conjunto de programas com o objetivo de melhorar a educação brasileira em todas as suas etapas. No caso da EPT, o PDE contemplou três iniciativas, sendo: a) reorganização das instituições da Rede Federal, com a proposta dos IFs; b) promoção de novos concursos públicos para preenchimento de 2.100 vagas nas instituições federais de ensino e c) criação de uma unidade da Rede Federal em cada cidade considerada polo no País.

A Chamada Pública 002/2007 de dezembro de 2007 previa para o estado de Minas Gerais a constituição de quatro IFs. No interior das instituições de educação profissional muitos debates foram estabelecidos a fim de firmar as parcerias necessárias para a constituição dos IFs, que segundo o documento:

2.2 Os IFs poderão ser constituídos:

2.2.1 — mediante transformação de Centro Federal de Educação Tecnológica, de Escola Técnica Federal ou de Escola Técnica vinculada à Universidade Federal;

2.2.2 — mediante integração de duas ou mais instituições federais de educação profissional e tecnológica de um mesmo estado (BRASIL, 2007).

Segundo estudos de Otranto (2010), muitas EAFs demonstraram receio no processo de Ifetização, alegando:

a perda de autonomia das EAFs, caso integrassem um campus composto por CEFETs que, ‘pela ordem de importância’, seria a cabeça do IFET, ou seja, ocuparia a reitoria da nova instituição, e a EAF a ele se subordinaria. Muitas demonstraram preocupação com a possível extinção do ensino médio e até do profissional técnico, avaliando que a intenção do governo era transformar as escolas técnicas federais em faculdades, passando o ensino médio e técnico para os estados. Mas, dentre todos os argumentos apresentados, o mais destacado em todas as Escolas Agrotécnicas que fizeram parte da amostra foi a perda de identidade dessas instituições (OTRANTO, 2010, p. 92)

Segundo Amorim (2013) o governo aumentou a pressão para que as instituições de Educação Profissional aderissem pela Ifetização, visto que a não adesão poderia causar prejuízos, justificando haver a impossibilidade das EAFs se transformarem em CEFETs e que as EAFs que não aderissem ao novo modelo não poderiam ofertar ensino superior. Outro fator de pressão foi a decisão do MEC em priorizar o repasse de recursos financeiros e ampliação e capacitação do quadro docente das instituições que aderissem aos IFs. Assim, todas as EAFs do país se integraram aos IFs ou corriam o risco de serem esvaziadas devido à falta de recursos financeiros.

Em Minas Gerais, foram constituídos cinco IFs, um a mais que previsto na Chamada Pública 002/2007, conforme detalhado no Quadro 5:

Quadro 5: Constituição dos Institutos Federais no estado de Minas Gerais

Instituições de Origem	Instituto Federal
CEFET Ouro Preto CEFET Bambuí Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista	Instituto Federal Minas Gerais (IFMG)
CEFET Januária Escola Agrotécnica Federal de Salinas	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)
CEFET Rio Pomba Escola Agrotécnica Federal de Barbacena	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IFSMG)
Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes Escola Agrotécnica Federal de Machado Escola Agrotécnica Federal de Muzambinho	Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IF Sul de Minas)
CEFET Uberaba Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia	Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM)

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa em *sites* dos Institutos Federais de estado de Minas Gerais – Acesso em: 06 de maio de 2020.

Segundo Gouveia (2016):

os investimentos na Rede Federal saltaram de dois bilhões em 2003 para nove bilhões em uma década depois. Foi principalmente a partir do segundo mandato de Lula da Silva (2007-2010) que, em articulação com o projeto desenvolvimentista exposto em seu Plano Plurianual (2004-2007), que se identifica o deslocamento de unidades das escolas técnicas federais para o interior. Para Santos (2015, p.107) o processo de interiorização guarda forte presença da concepção cepalina fundada na ideia de diminuição das desigualdades regionais com a ampliação de oportunidades e acesso às experiências do mundo moderno (GOUVEIA, 2016, p.3)

Essa nova configuração da RFEPCT propôs reduzir as desigualdades educacionais no país e, dada sua capilaridade no território brasileiro, objetivou auxiliar na promoção de uma educação que contribuísse para o acesso de parcelas em desvantagem social, que estão distantes dos grandes centros, a uma educação verticalizada, por oferecer ensino básico, técnico e tecnológico.

O modelo verticalizado de formação dos IFs possibilita gerar cursos de determinadas áreas nos diferentes níveis de ensino. Pacheco (2015) salienta que:

essa organização pedagógica verticalizada, da educação básica a superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais. Ela permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado (PACHECO, 2015, p. 13).

Com o aumento da possibilidade de oferta de cursos e, conseqüentemente a elevação no número de matrículas, os IFs passaram a receber o aporte financeiro para investimento, que compreende as despesas destinadas ao planejamento e execução de obras, inclusive aquisição de imóveis considerados necessários à realização das obras, bem como programas especiais de trabalho, aquisição de instalações, equipamentos e material permanente.

O escopo dessas instituições estimula a capilaridade e a interiorização dos IFs, contribuindo, assim para o desenvolvimento das regiões as quais abrangem. No ano de 2020, em Minas Gerais, os cinco IFs alcançam 55 cidades nas mais diversas regiões do estado.

O IFNMG, por exemplo, possui 56% de seus *campi* localizados no semiárido do estado. O IFTM abrange as mesorregiões do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e Noroeste de Minas formada por 66 municípios agrupados em sete microrregiões, com uma área de 90.545 km² equivalente a 15,4 % do território mineiro. O IF Sul de Minas abrange 178 municípios, beneficiando 3,5 milhões de pessoas, direta ou indiretamente. O IFMG abrange 4 mesorregiões e em 9 microrregiões, atendendo 16.726 estudantes e um equipe de 927 docentes efetivos e 882 técnicos administrativos. O IF Sudeste de Minas atende a Zona da Mata e Campos das Vertentes e Oeste de Minas. Na Figura 2, podemos identificar a localização da reitoria de cada um dos IFs no estado de Minas Gerais:

Figura 2: Constituição dos Institutos Federais no estado de Minas Gerais

Fonte: https://jesuegraciliano.files.wordpress.com/2018/04/rearranjo-rede-federal-02_02.pdf - Acesso em: 28/05/2021.

Diante desse cenário, podemos perceber o esforço de capilarização empreendido a partir da instituição dos IFs no estado de Minas Gerais. No Quadro 6 especificamos os *campi* de cada Instituto Federal do estado mineiro:

Quadro 6: Descrição dos Institutos Federais no estado de Minas Gerais

Instituto Federal	Campi	<i>Campus</i> Avançado ²⁹	Polo de Inovação ³⁰	Polo	Total
Instituto Federal do Sul de Minas	<i>Campus</i> Inconfidentes <i>Campus</i> Machado <i>Campus</i> Muzambinho <i>Campus</i> Passos <i>Campus</i> Poços de Caldas <i>Campus</i> Pouso Alegre	<i>Campus</i> Avançado Carmo de Minas <i>Campus</i> Avançado Três Corações	Polo Sede – <i>Campus</i> Machado		9

²⁹ É uma unidade de ensino destinada ao atendimento de demandas específicas por formação e qualificação profissional, cujo funcionamento resultará de entendimentos entre o Instituto Federal e entidade(s) parceira(s).

³⁰ Os Polos de Inovação tem por objetivo promover o aumento da competitividade, da produtividade e da economia nacional, por meio do desenvolvimento da pesquisa aplicada e da qualificação de recursos humanos para ações de pesquisa, desenvolvimento e inovação. No ano de 2015, os primeiros 5 polos foram selecionados por meio de Chamada 02/2014 da Associação Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial (Embrapii), sendo eles instalados nos Institutos Federais da Bahia (IFBA), do Ceará (IFCE), do Espírito Santo (IFES), Fluminense (IFF) e de Minas Gerais (IFMG), cuja formalização foi promovida pela Portaria nº 819 de 13 de agosto de 2015.

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	<i>Campus</i> Almenara <i>Campus</i> Araçuaí <i>Campus</i> Arinos <i>Campus</i> Diamantina <i>Campus</i> Montes Claros <i>Campus</i> Pirapora <i>Campus</i> Salinas <i>Campus</i> Teófilo Otoni	<i>Campus</i> Avançado Janaúba <i>Campus</i> Avançado Porteirinha			10
Instituto Federal do Triângulo Mineiro	<i>Campus</i> Ituiutaba <i>Campus</i> Paracatu <i>Campus</i> Patos de Minas <i>Campus</i> Patrocínio <i>Campus</i> Uberaba <i>Campus</i> Uberlândia <i>Campus</i> Uberlândia Centro	<i>Campus</i> Avançado Campina Verde <i>Campus</i> Avançado Parque Tecnológico		Polo Ibiá Polo João Pinheiro	11
Instituto Federal de Minas Gerais	<i>Campus</i> Congonhas <i>Campus</i> Governador Valadares <i>Campus</i> Ouro Branco <i>Campus</i> Ouro Preto <i>Campus</i> Ribeirão das Neves <i>Campus</i> Sabará <i>Campus</i> Formiga <i>Campus</i> Santa Luzia <i>Campus</i> Bambuí <i>Campus</i> São João Evangelista <i>Campus</i> Betim <i>Campus</i> Ibirité	<i>Campus</i> Avançado Conselheiro Lafaiete <i>Campus</i> Avançado Piumhi <i>Campus</i> Avançado Ipatinga <i>Campus</i> Avançado Itabirito <i>Campus</i> Avançado Ponte Nova <i>Campus</i> Avançado Arcos	Polo Sede – <i>Campus</i> Formiga		19
Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais	<i>Campus</i> Barbacena <i>Campus</i> Juiz de Fora <i>Campus</i> Manhuaçu <i>Campus</i> Muriaé <i>Campus</i> Rio Pomba <i>Campus</i> Santos Dumont <i>Campus</i> São João Del Rei	<i>Campus</i> Avançado Bom Sucesso <i>Campus</i> Avançado Cataguases <i>Campus</i> Avançado Ubá			10

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa em *sites* dos Institutos Federais de Minas Gerais – Acesso em: 06 de maio de 2020.

Ao analisarmos a Figura 2 e o Quadro 6, percebemos que os IFs mineiros abrangem todas as mesorregiões do estado. Acreditamos que o desenvolvimento regional poderá ser alcançado com a ampliação de práticas que visem à inovação, seja através da pesquisa e/ou extensão, promovendo o conhecimento e a integração com a sociedade na qual estas instituições estão inseridas. Assim, o desenvolvimento da pesquisa aplicada e da extensão, aliada ao conhecimento técnico, à serviço das questões sociais e ambientais, podem favorecer o desenvolvimento das regiões onde os IFs conseguem alcançar.

Ao revisitarmos os principais momentos históricos constituintes dos IFs na estado de Minas Gerais, podemos apreender que a expansão da RFEPCT alcançou números nunca antes verificados. Tal expansão ancora-se nos pressupostos das orientações dos organismos internacionais, na tentativa de fazer mais se utilizando de mínimos recursos, reduzindo e otimizando gastos e custos, além de submeter-se às demandas do mercado. Nesse contexto, os IFs desempenham o papel de formar profissionais em diferentes níveis e modalidades, preferencialmente em formações aligeiradas, de baixo custo e direcionadas às necessidades do mercado.

Assim, a nova institucionalidade dos IFs apresenta nuances definidas: a formação para o trabalho qualificado para atuar em setores produtivos ou com potencial de expansão, bem como a criação/aprimoramento de tecnologias para atender o mercado, de modo a otimizar tempo e custo em comparação com outras instituições de ensino.

Mas é importante ressaltar que, mesmo diante desse contexto, os IFs possuem potencial para tornar mais consciente o processo de educação, uma vez que as pessoas constroem esses espaços à partir de suas experiências e vivências. As contradições que demarcam a nova institucionalidade dos IFs são movidas pelas lutas de classe, pela resistência e pela superação de condições frente à manipulação do capital.

Ressaltamos a importância da interiorização da educação proporcionada pelos IFs, apesar das questões políticas que envolveram a escolha das cidades e das regiões onde essas instituições foram instaladas, é notório que alteraram, de maneira significativa, o escopo educacional no estado de Minas Gerais, alcançando regiões, que não despontam como as principais do estado, mas que impactam econômica, cultural e politicamente nessas pequenas e médias cidades.

Após conhecermos os processos de transformação das instituições de educação profissional no estado de Minas Gerais, daremos destaque à história da então EAF-Udi, em seus processos de Cefetização e Ifetização sob o olhar de três figuras: uma pedagoga, um professor e um diretor geral da instituição. A partir das memórias e das vivências dessas três personagens tentaremos rememorar esse processo que culminou na constituição do IFTM e os seus desdobramentos para o *Campus* Uberlândia.

2.3 - De Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia a IFTM *Campus* Uberlândia: entre memórias, tempo e história.

Valorizar a memória é valorizar a história. A memória desvela um passado construído a partir da narrativa e das percepções que se tem dessa memória no presente, resultado de (re)construções das lembranças do que foi vivido. Acreditamos que contar a história de um lugar também requer sensibilidade para ouvir as memórias de quem participou da construção histórica do lugar. Para tanto, neste tópico, propomo-nos a reconstituir alguns movimentos institucionais cuja delimitação do cenário será os processos de Cefetização e Ifetização que os servidores da EAF- Udi discutiram ao longo da sua recente história.

Utilizamos os relatos de três personagens³¹ que vivenciaram momentos marcantes que permearam os diálogos entre servidores (professores e técnicos administrativos) e gestores sobre a adesão ou não aos processos de Cefetização e Ifetização da então EAF-Udi, sendo eles: Professor Lucas, Pedagoga Laura e Diretor Gael³².

A Escola Agrotécnica de Uberlândia foi criada em 21 de outubro de 1957, com a celebração do acordo entre a União e o governo do Estado. Inicialmente a Escola Agrotécnica de Uberlândia seria instalada na Fazenda das Sementes, mas o acordo estabeleceu a Fazenda Sobradinho, de propriedade do Cel. José Teófilo Carneiro.

Em 1964 todas as escolas destinadas ao ensino de iniciação agrícola, as agrícolas e as agrotécnicas tiveram os nomes alterados, de acordo com o Decreto nº. 53.558 de 13 de fevereiro de 1964, sendo as duas primeiras para Ginásio Agrícola e as últimas para Colégio Agrícola. Assim, antes mesmo de ser instalada e inaugurada a Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia teve nova denominação, sendo Colégio Agrícola de Uberlândia.

Um dos maiores obstáculos para a conclusão das obras foi a obtenção de verbas. A Escola deveria ter sido concluída em 1961, mas, como esse objetivo não havia sido alcançado, o Ministério da Agricultura prorrogou por mais cinco anos o acordo. Após

³¹ Salientamos que os nomes dos entrevistados são fictícios, mas o cargo que ocupavam são verídicos.

³² Relato do diretor disponível em: <http://escolasagrotecnicas.blogspot.com/2012/11/uma-homenagem-ao-professor-ruben-carlos.html> - Acesso em: 11 de maio de 2020.

12 anos de intermitências nas obras, o Colégio Agrícola de Uberlândia foi inaugurado em 1969.

A primeira turma do curso Técnico em Agropecuária teve sua aula inaugural em 4 de agosto de 1969, com uma estrutura precária, visto que a instituição não possuía todas as instalações prontas. Segundo Coutinho (2012) no colégio não tinha sequer uma máquina de escrever, sendo necessário se deslocar até a cidade no caso de redigir um ofício ou uma carta.

Apesar das dificuldades, o Curso Técnico em Agropecuária, cuja primeira turma foi composta por 60 estudantes de diversas regiões do país, foi referência na instituição até por volta dos anos 2000.

O Decreto nº. 83.935/79 alterou a nomenclatura de estabelecimentos de ensino, de Colégio Agrícola para Escola Agrotécnica Federal. Segundo o supracitado Decreto, os estabelecimentos de ensino subordinados à Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário (COAGRI), órgão vinculado à Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus do Ministério da Educação e Cultura (MEC), teriam a denominação uniforme de Escola Agrotécnica Federal seguida da cidade em que se localiza o estabelecimento. Assim, o então Colégio Agrícola de Uberlândia passou a ser denominada Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia (EAF-Udi).

A COAGRI gerenciava toda a rede de educação agrícola de nível médio no país e foi responsável pela implantação do sistema “Escola-Fazenda”, que tinha como princípio o “aprender fazer fazendo”. É relevante a relação da COAGRI com as exigências impostas pelo Banco Mundial, visando à criação de mecanismos legais que permitissem a rápida formação de mão de obra, de acordo com as necessidades do setor produtivo, e o seu ingresso no mercado de trabalho. Era de responsabilidade da COAGRI também introduzir os processos de cobrança sistemática sobre as Escolas Agrícolas, visando o cumprimento das metas de qualidade dos cursos e a introdução das modernas técnicas de produção agrícola.

O Professor Lucas relata que quando tomou posse na EAF-Udi, no ano de 1993, percebeu uma grande tensão relacionada à concepção pedagógica da escola, pautada no modelo “Escola-Fazenda”. O Professor Lucas comenta:

o modelo “Escola-Fazenda” tinha como objetivo formar profissionais qualificados no sistema agrícola e cujo fundamento se baseava no desenvolvimento das habilidades imprescindíveis para a fixação de conhecimentos recebidos nas aulas teóricas. Então tínhamos a fazenda e as unidades de produção e o objetivo era claro: fazer com que nossos alunos

vivenciassem o dia a dia de uma fazenda (PROFESSOR LUCAS, Entrevista, 2018).

A Pedagoga Laura ressalta:

Por volta de 1996, só havia o Curso de Agropecuária, com a mudança da legislação, de currículo, os estudantes não podiam mais exercer qualquer tipo de trabalho no campo. Antes dessa mudança na legislação, os estudantes tiravam leite, ajudavam na castração dos animais, se aprendia fazendo, inclusive tinha o lema: “Aprender para fazer e fazer para aprender”. Foi um período muito difícil, as aulas que eram práticas passaram a ser teóricas, eu diria que houve um prejuízo grande na aprendizagem dos estudantes. Foram dois anos em que os meninos iam para o campo e não podiam fazer nada, iam para “passear” (PEDAGOGA LAURA, Entrevista, 2019).

Os relatos do professor e da pedagoga revelam que os estudantes participavam ativamente das atividades laborais da escola, primando pelo conhecimento prático em detrimento do conhecimento teórico. A narrativa da Pedagoga Laura nos instiga a pensar na subordinação da educação aos interesses do setor produtivo, principalmente por habilitar o egresso para o mercado de trabalho, desprovido de formação crítica da realidade agrícola do país. Segundo Firmino e Cunha (2006):

O sistema era denominado “Escola-Fazenda” e tinha como lema aprender a fazer e fazer para aprender. Nesse sistema, os professores eram responsáveis, não só pela docência, mas, também, pela produção agrícola e zootécnica da escola. Essa responsabilidade pela produção agropecuária foi um dos fatores que contribuíram, inclusive, para a implantação da Reforma nas Escolas Agrotécnicas, pois algumas pesquisas apontavam que os alunos passavam mais tempo trabalhando nas escolas como “peões melhorados” do que sendo preparados para se tornarem técnicos capazes de interpretar as mudanças e transformar o mundo produtivo (FIRMINO e CUNHA, 2006, p.2).

A Pedagoga Laura comentou que no ano de 1995 participou de um evento na cidade de Passo Fundo-RS, que reuniu as equipes pedagógicas das Escolas Agrotécnicas de todo país para discutir o sistema “Escola-Fazenda”:

De norte, leste, oeste, descemos todos para Passo Fundo-RS para discutirmos o ensinar e o aprender, pois o lema era “Aprender a fazer e fazer para aprender”. A proposta era discutir o sistema “Escola-Fazenda”, ampliar e dar novo direcionamento na arte de ensinar, por isso tivemos palestrantes da Argentina, de vários lugares, foi um evento riquíssimo com pessoas de várias origens dentro do próprio Brasil. Assim, conheci diferentes realidades de Escolas Agrotécnicas do país. Foi um grande evento para a época, com o apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (...) Levei materiais, fiz um relatório do que eu participei e vivenciei durante esse evento (o que aconteceu, quem palestrou, o que foi discutido) e afixei no mural. Naquela época a comunicação não era tão ágil. Era a forma que eu encontrei de

divulgar o evento e as suas discussões (PEDAGOGA LAURA, Entrevista, 2019).

A reforma da EPT tinha o propósito de retirar da acomodação pedagógica e da estagnação curricular muitas EAFs, transformando o ensino técnico agrícola flexível e contextualizado com a realidade do mundo produtivo. Assim, muitos professores que trabalhavam há muito tempo com o sistema “Escola-Fazenda” tiveram que se reinventar diante de uma nova ordem curricular, onde eles não eram mais responsáveis pelo processo produtivo.

Podemos perceber que, apesar da importância da temática discutida no evento, em Passo Fundo-RS, que alteraria de forma significativa os projetos pedagógicos, a dinâmica da instituição e a metodologia de trabalho dos professores, o movimento de diálogo capitaneado pelo setor pedagógico com o intuito de discutir os novos rumos da extinção do sistema “Escola-Fazenda” foi bastante tímido. A forma encontrada para divulgar as discussões suscitadas no evento foi através de comunicado no mural da escola, o que nos instiga a pensar na ausência de momentos formativos entre pedagoga e docentes.

O Professor Lucas comenta que:

Em 1993 eu estava cursando o mestrado e em 1995 eu era o único professor com título de Mestre na instituição. Não havia até então qualquer incentivo para que o professor tivesse a iniciativa de buscar uma pós-graduação. Essa vontade de qualificação era reprimida, a gestão não permitia. Havia um entendimento de que para ministrar o projeto pedagógico da “Escola-Fazenda” não era necessária qualificação (PROFESSOR LUCAS, Entrevista, 2018).

Podemos perceber que os gestores não valorizavam e nem incentivavam a qualificação dos professores, e os poucos professores que conseguiam cursar Mestrado ou Doutorado eram vistos com desconfiança dentro da instituição, pois no Plano de Carreira Docente eram alocados em classes mais altas daqueles que possuíam muito tempo de instituição e que não possuíam qualificação. Sobre isso, o Professor Lucas comenta:

(...) muitos de meus colegas eram ex-alunos que faziam o “Esquema³³”, em Franca, em Lavras. Os professores que foram chegando procuravam se

³³ Cursos emergenciais, instituídos pela Portaria Ministerial nº. 339/70 e denominados de Esquema I e Esquema II, sendo: o primeiro destinado a complementação pedagógica daqueles que já possuíam diploma de curso superior e o segundo, para os portadores de diploma de curso técnico. Desde a década

qualificar através do Mestrado, do Doutorado. Então esse olhar desses colegas, que tiveram outro perfil de formação e tinham muito claro o perfil pedagógico da “Escola-Fazenda”, observando a chegada de novos professores, vindos da universidade, tornava o clima pouco amistoso, um pouco carregado. Quem entrava com mestrado entrava no último nível da carreira, isso era mal visto, “você não tem vergonha de ganhar muito mais que pessoas que estão aqui há tantos anos?” (PROFESSOR LUCAS, Entrevista, 2018).

A reforma da EPT, tomando como referência a abordagem por competências, impôs a revisão da prática pedagógica, provocando embates em relação às questões ideológicas cristalizadas no interior das Escolas Agrotécnicas. Nesse aspecto, o Professor Lucas comenta:

A tensão Ensino médio x Curso Técnico estava instalada na instituição desde 1993 e as coisas foram encaminhando para que em 1997, a regulamentação da Lei 8.948/94 e do Decreto 2406/97 (que trata dos Centros de Educação Tecnológica) instituiu de forma definitiva a questão da vontade de universidade aqui dentro. Já em 1997 começa a ter aqui dentro alguns movimentos de professores, buscando a titulação (PROFESSOR LUCAS, Entrevista, 2018).

Com a promulgação do Decreto nº. 2406/97 renova-se a oportunidade para que Escolas Agrotécnicas pudessem se transformar em CEFETs. Os professores da EAF-Udi se organizaram para discutir tal possibilidade e surgiu então a necessidade de ofertar o primeiro curso na modalidade subsequente, o curso Técnico em Informática. O Professor Lucas comenta:

No ano de 1997, durante o governo do Fernando Henrique Cardoso, haviam calorosas discussões acerca do ensino médio integrado e o Decreto 2208/97 instituiu as duas matrículas e nós que tínhamos matrícula única. Houve então a separação do ensino médio integrado ao ensino profissional, uma proposta do Banco Mundial, com a justificativa que a educação profissional era ineficiente e que a separação seria a melhor forma de formar mão de obra qualificada. Tinha também a questão do investimento, oferecido pelo PROEP com o incentivo para a transformação de escolas Agrotécnicas em CEFETs, tendo como atrativo a oferta de cursos superiores, fora da universidade e o quanto isso seria marcante para a Educação Profissional. Então, em 1998, começamos a nos debruçar internamente sobre essas questões (PROFESSOR LUCAS, Entrevista, 2018).

de 1970 os cursos Esquemas I e II vigoraram até a Resolução nº. 3 do Conselho Federal de Educação, que instituiu a licenciatura plena para a parte de formação especial do 2º grau, fixando currículo mínimo e exigindo que as instituições ofertantes transformassem esses cursos emergenciais em licenciaturas, fato que não se consumou.

Durante as reuniões eram discutidos os benefícios da Cefetização e a necessidade de atender ao artigo 8º do Decreto nº. 2208/97, que instituía o fim dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. O Professor Lucas explica:

Devido ao alinhamento com o Banco Mundial, a condição imposta para receber os investimentos advindos dos recursos do PROEP, era não ofertar os cursos técnicos integrados e assim, conseguiríamos o dinheiro para custear obras de infraestrutura e transformar nossa instituição. Ficamos horas discutindo essa questão. A vontade de virar CEFET era bastante forte, mas, a ameaça de não mais ofertar o ensino médio era algo inquietante, pois debatíamos se os alunos viriam até a instituição, que fica localizado numa fazenda, no mínimo 25 km do centro da cidade, transitando por estrada de chão para fazer um curso técnico. Grande parte dos nossos alunos era internos, tínhamos em torno de 400 estudantes morando nas dependências da Escola Agrotécnica (PROFESSOR LUCAS, Entrevista, 2018).

Após debates acalorados a comunidade da EAF-Udi optou por não Cefetizar, pois o fato de realizar matrículas separadas para os níveis técnico e médio, sendo uma das primeiras adequações necessárias para o atendimento ao Decreto nº. 2208/97 pesou na decisão da comunidade escolar. Lima Filho (2003) comenta que as instituições federais de educação profissional que extinguissem o ensino médio obteriam recursos, mas, essa condição esbarrou na resistência de muitos professores. O referido autor ressalta que esta era uma orientação geral, válida para todas as EAFs, mas em algumas escolas tal condição não foi observada. O Professor Lucas comenta:

Outras instituições disseram que seguiriam as recomendações do governo, por exemplo, os grandes CEFETs de Minas Gerais, do Rio de Janeiro e do Paraná fizeram jogo duplo com o governo, receberam o dinheiro do PROEP, investiram pesado, mas não abriram mão do ensino médio. Nós, talvez de forma ingênua, honesta e simplória, não fizemos nenhum jogo político, para esperar o que iria acontecer. Na época da Cefetização, trabalhávamos junto com as Escolas Agrotécnicas Federais de Uberaba e Urutaí. Somente nós não aderimos a Cefetização. Visitei Urutaí após transformarem em CEFET, era incrível o que eles estavam fazendo com o dinheiro do PROEP, muitas obras, muitos investimentos (PROFESSOR LUCAS, Entrevista, 2018).

O Decreto que instituía a transformação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas em CEFETs não era muito claro em relação à oferta de cursos superiores de tecnologia pelas Escolas Agrotécnicas. Assim, em 2002, os professores da EAF-Udi começaram a trabalhar em duas comissões: uma para adesão ao processo de Cefetização e outra para a oferta de curso superior. O Professor Lucas explica:

Mas essa realidade somente foi possível em 2004, com o Parecer do CNE nº14/2004, que autorizava as Escolas Agrotécnicas Federais a ofertarem cursos superiores de tecnologia, em caráter experimental. Esse Parecer foi resultado da junção de várias Escolas Agrotécnicas que reivindicaram a possibilidade de oferta de cursos superiores de tecnologia. No Decreto há menção do curso superior pretendido para a oferta por cada uma das instituições, no caso da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, seriam dois cursos superiores de tecnologia: Agroindústria e Alimentos (PROFESSOR LUCAS, Entrevista, 2018).

Mas, o Professor Lucas acrescenta que esse desejo de expansão da EAF-Udi não era compartilhado por muitos docentes, que se mostravam reticentes às mudanças. Segundo o Professor Lucas:

teve professor que mudou de área para não lecionar no curso superior de Tecnologia em Alimentos, porque havia uma ideia de que quem desse aula no curso superior perderia a sua aposentadoria especial, que caracterizaria a mudança de carreira, havia essa resistência (PROFESSOR LUCAS, Entrevista, 2018).

No final de 2004, durante a reunião do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF), a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) comunicou a intenção de reiniciar os processos de transformação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas em CEFETs. No ano seguinte essa pauta esteve presente na reunião do CONEAF, em São Luís-MA, quando ficou decidido a constituição de comissões específicas para tornarem efetivas as reivindicações das Escolas Agrotécnicas, propondo a expansão para atendimento às demandas da sociedade relacionada aos cursos e ao aumento de vagas.

Em 2007, durante uma reunião no MEC, os diretores de EAFs foram comunicados da possível criação dos Institutos Federais. O diretor de Articulação e Projetos Especiais do MEC, Gleisson Rubin, falou sobre a concepção e os objetivos traçados para a política de educação profissional.

O Diretor Gael, que participava dessa reunião, comentou:

fui o primeiro a se manifestar, afirmando de maneira categórica que se fosse implantado esse novo ente e se implicasse na nossa perda de autonomia e a dependência ao então CEFET de Uberaba, a nossa comunidade não iria aceitar. Salientando a rivalidade histórica entre Uberlândia e Uberaba disse-lhe que lutaria com todas as forças e conclui que iria até ao “bispo” para que isso não ocorresse (DIRETOR GAEL, Relato, 2012).

Pela afirmação do Diretor Gael, podemos perceber a dificuldade de aceitar uma possível submissão da EAF-Udi ao CEFET Uberaba no caso de uma junção das instituições na criação de novo ente, isso caracterizaria a perda da autonomia conquistada ao longo de sua história.

Segundo Otranto (2010), os diretores das EAFs estavam preocupados se iriam continuar oferecendo os cursos técnicos para os quais estavam preparados, se continuariam disponibilizando alojamentos e alimentação e se o oferecimento de cursos tecnológicos não iria sobrepor à oferta dos cursos técnicos, extinguindo-os. Outra questão que perpassou as discussões do CONEAF foi a perda do poder político-educacional. Otranto (2010) ressalta:

Diante de tantos questionamentos, o Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF) elaborou uma proposta, que foi encaminhada ao Ministro da Educação, traduzindo as preocupações e anseios dos seus representantes. O documento, datado de 6 de junho de 2007, rechaça a proposição governamental e sugere um “novo desenho” para a rede federal de educação profissional e tecnológica. Destaca as repercussões positivas da interiorização que possibilitam a ampliação RFEPCT e reafirma a atualidade da identidade das EAFs, numa mensagem clara de que as instituições não queriam mudar de identidade, somente almejavam crescer, para atender a um número maior de alunos. Tece críticas à subordinação entre as instituições, considerando que a medida poderia acarretar prejuízo à manutenção das suas identidades (OTRANTO, 2010, p.5).

Apesar das mudanças de rumo para a EPT, o Diretor Gael, juntamente com outros dirigentes de Escolas Agrotécnicas Federais, ainda acreditava na possibilidade de transformação das instituições por eles dirigidas em CEFETs. O CONEAF se reuniu em Sertão - RS para discutir a adesão ou não das EAFs em IFs, além de apresentar proposta alternativa a essa nova configuração da RFEPCT.

Em 24 de abril de 2007, foi promulgado o Decreto nº. 6095/2007 que estabelecia as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica para fins de constituição dos IFs. O Diretor Gael ressalta:

Este novo modelo se configurou com a assinatura do Decreto 6095 de 24/04/2007, enquanto ainda aguardávamos a definição do processo de Cefetização. Sentimos naquele momento um grande desalento, pois víamos ameaçada a efetivação de algo que várias escolas ansiavam desde 2002, quando ao final daquele ano ocorreu a última Cefetização, de uma série ocorrida a partir de 1999 (DIRETOR GAEL, Relato, 2012).

Segundo o Professor Lucas:

Alguns professores se mobilizaram para conversar com a Direção Geral e a resposta que obtivemos: “não se preocupem com isso, é uma tentativa do ministro de continuar no próximo governo, esqueçam isso”. Mas insistimos dizendo que o governo tinha um plano para expansão das Escolas Agrotécnicas e que isso era uma realidade próspera e que precisávamos apresentar à comunidade essa opção. Fizemos cópia do Decreto, divulgamos para a comunidade, levamos para o Sindicato e difundimos essa informação entre nós. Posso dizer que o CEFET Uberaba teve a leitura correta do momento, se preparando com antecedência, elaboraram o documento, com toda a parte jurídica devidamente embasada (PROFESSOR LUCAS, Entrevista, 2018).

Apesar de todas as evidências de uma possível mudança na estrutura e configuração da RFEPCT, muitos diretores de Escolas Agrotécnicas ainda acreditavam na Cefetização, sobre isso o Diretor Gael pontuou:

Com a demora na conclusão desse processo, continuamos negociando a possibilidade de que as nossas escolas fossem cefetizadas antes que passassem a ser Institutos. Acreditávamos que esta condição nos daria maior poder de barganha nas negociações finais. Durante a nossa luta nos intitulamos “Os sem Cefets” (DIRETOR GAEL, Relato, 2012).

O Diretor Gael ressalta ainda:

Paralelo a todas as discussões sobre a criação dos institutos, nós continuamos lutando pela Cefetização, até conseguirmos protocolar os nossos projetos. No dia 20 de junho de 2007 fomos convocados para defendermos o nosso Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Feitas algumas ressalvas voltamos ao MEC para complementar as informações solicitadas, no dia 04/07/2007. Após a entrega e aprovação dos Planos PDIs a SETEC, aparentemente resistia em dar continuidade ao processo, o que nos levou a fazermos uma mobilização mais incisiva, neste sentido. Passamos a defender que as nossas instituições fossem avaliadas *in loco*, por avaliadores credenciados pelo MEC. Em agosto daquele ano, a SETEC encaminhou dois avaliadores para cada escola, que tinham sido aprovadas os respectivos PDIs (DIRETOR GAEL, Relato, 2012).

Nos anos de 2007 e 2008, a SETEC trabalhou para contra argumentar os pontos apresentados pelas EAFs desfavoráveis a proposta do governo para o reordenamento da Rede Federal de Educação Profissional, uma vez que a adesão à Ifetização era opcional e ficaria a critério de cada instituição.

A chamada pública MEC/SETEC nº. 002/2007 estabeleceu um prazo de 90 dias para que as instituições apresentassem seus projetos de adesão, tendo como resultado final da seleção divulgado no dia 31 de março de 2008. Com isso, o governo pressionou as instituições a se mobilizarem, acirrando, assim, as negociações entre instituições e as

reuniões com os diretores das escolas passaram a ser mais diretas e propositivas. O Professor Lucas relata:

Fizemos uma fatídica reunião no anfiteatro, onde nosso gestor, com pouco jeito, pois ainda acreditava no processo de Cefetização, nos apresentou duas opções: ou aderimos junto ao CEFET Uberaba na constituição do IFTM ou estávamos fora do processo de Ifetização. Ou seja, não tínhamos opção, tínhamos que nos juntar ao CEFET Uberaba, que já estava bastante fortalecido e não tivemos condições de negociar o processo (PROFESSOR LUCAS, Entrevista, 2018).

Com isso, a EAF-Udi se juntou ao CEFET Uberaba (que já possuía duas Unidades de Ensino Descentralizadas nas cidades de Paracatu e Ituiutaba) e juntos formaram o IFTM.

O Professor Lucas relata:

Infelizmente algumas questões políticas permanecem após os processos eleitorais. Fazer campanha e fazer oposição é algo marcante e após o processo eleitoral é muito difícil as coisas voltarem a normalidade. Alguns professores tinham percebido que dentro dos IFs as instituições federais de educação profissional teriam possibilidade de crescimento, de mais investimento. Mas pessoas ligadas a gestão e a própria gestão não acreditavam nisso. Alguns professores (como em qualquer processo eleitoral) foram oposição ao gestor naquele dado momento. Assim, acabamos sofrendo retaliação sendo apontados como um grupo contrário a Ifetização, o que não era verdade. Levamos um “sermão” por parte de Uberaba e o então, *Campus* Uberlândia “pagou o preço” por isso por um bom tempo. Tentamos conversar com a gestão do IFTM, à época da criação, para apresentar nosso posicionamento, nossas preocupações e interesses em trabalhar em prol da instituição recém-criada, mas, não fomos recebidos, pois tinha ouvido dizer que éramos oposição. Então essa polarização entre Uberlândia x Uberaba vem lá de trás, uma consecução de interesses, dentre eles políticos e culturais (manutenção da cultura da Escola Agrotécnica) (PROFESSOR LUCAS, Entrevista, 2018).

Podemos compreender que a transformação institucional que deu origem ao IFTM foi empreendida a partir das culturas próprias de cada uma das instituições de origem, que carregam em si suas “arenas políticas” particulares. Salientamos que é inerente à educação o ato político, pois são ideais e versões de educação, de ensino, de gestão que transitam no cotidiano das instituições escolares. Há urgência em compreender que os processos de gestão devam contribuir para a efetiva ruptura com o antigo modelo proposto para a educação profissional, na gênese das Escolas Agrotécnicas, para mobilizar o desenvolvimento de uma nova identidade institucional dos IFs.

Essa empreitada histórica, que nos lançamos a descrever, passando pelos movimentos que constituíram a EPT no país, bem como a instituição dos IFs no estado mineiro e o processo de Ifetização da então EAF-Udi nos permitem conhecer de modo ampliado o nosso *locus* de pesquisa.

Percebemos também a mudança pragmática na EPT que os IFs representam, principalmente por deslocar a política de formação técnica e profissional destinada à preparação do trabalho simples, dentro de uma concepção mercantil, para a preparação para a vida, para o trabalho e para uma cidadania ativa. Um passo importante nesse aspecto refere-se à revogação do Decreto nº 2.008/1997 pelo Decreto nº 5.154/2004, que abriu o caminho para a superação da dualidade entre formação para o mercado de trabalho e formação para propiciar a continuidade dos estudos em cursos superiores, propondo o ensino médio integrado, tendo como esteio a ciência, o trabalho e a cultura. Outros elementos denotam essa nova institucionalidade que se apresenta: a perspectiva da omnilateralidade³⁴, o princípio educativo do trabalho, a integração curricular, a docência verticalizada, a articulação da escola com o mundo do trabalho, dentre outros.

A identidade institucional dos IFs se situa no campo progressista, entendendo a educação como um dos meios de transformação social, assegurando aos sujeitos aprendentes condições de interpretar a sociedade e fomentar uma cidadania crítica e ativa, num contexto contraditório, que é a sociedade capitalista. Nessa esteira, Pacheco (2015) destaca:

Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social (PACHECO, 2015, p.16).

Apesar de todo aparato legal que tenta desenhar a identidade institucional dos IFs, bem como a padronização jurídico-administrativa dessas instituições, há que se pensar que ao longo do tempo, história e cultura tão diversas que permearam as transformações na RFEPCT se confrontam com o enredo dos interesses e disputas no interior de cada instituição, o que denota não pensar em generalizações, mas na realidade que circunda cada IF. Nesse sentido, é preponderante afirmar que muitos

³⁴ O conceito de omnilateralidade, referida por Marx diz respeito a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas.

aspectos podem dificultar a construção de uma nova identidade dos IFs, seja pelo número de campi que cada instituição possui, a territorialidade em que atuam, os cursos que oferecem (muitas vezes deslocados das reais necessidades dos arranjos produtivos locais), pela pesquisa e extensão, a distribuição das verbas pelo MEC, dentre outros.

Ainda assim, o cenário da construção dessa nova institucionalidade induz também a construção das identidades profissionais de seus servidores. É nessa esteira que essas identidades profissionais estão em processo e devem contribuir para a superação de diversas dicotomias presentes no interior dessas instituições, fruto de processos históricos, tais como: a fragmentação dos saberes e das disciplinas, a segregação entre teoria e prática, entre ciência e tecnologia.

Assim, torna-se importante desvelar o desenvolvimento das identidades profissionais das pedagogas que estão imersas na constituição da nova institucionalidade do IFTM *Campus* Uberlândia. Para tanto, após analisarmos o cenário da EPT, vamos nos deter, na próxima Seção, aos aspectos históricos da constituição do curso de Pedagogia no Brasil e as possibilidades de delineamento das identidades desses profissionais, além de conhecermos o trabalho da primeira pedagoga na então EAF-Udi.

III***DELINEANDO IDENTIDADES:
Trajetória histórica do curso de Pedagogia no Brasil e o contexto de atuação da
primeira pedagoga da então EAF-Udi***

*Tudo em nome do direito à vida e à dignidade de todo ser humano,
do reconhecimento das subjetividades, das identidades culturais,
da riqueza de uma vida em comum, da justiça e da igualdade social.
Talvez possa ser esse um dos modos de fazer Pedagogia.*

(José Carlos Libâneo)

Nesta Seção dedicamos a realizar algumas reflexões sobre a história do curso de Pedagogia no Brasil com o intuito de compreendermos as características de atuação das pedagogas. Esse percurso histórico contribui para ampliarmos o conhecimento acerca das indefinições em torno da formação e da identidade profissional da pedagoga. Atrelado aos movimentos que constituíram o curso de Pedagogia no país, vamos buscar evidenciar aspectos que alicerçaram a profissionalidade da Pedagogia no IFTM *Campus* Uberlândia, a partir das memórias da primeira pedagoga que atuou na instituição.

Acreditamos que o passado sobrevive através das memórias. A memória é própria da condição humana, instituída a partir das vivências e dos sentimentos que decorrem das experiências com o vivido. Assim, vamos registrar e refletir sobre o que diz a pioneira no cargo de pedagoga na EAF-Udi, sobre o seu trabalho e suas vivências, com o intuito de conhecer os aspectos que delinearão a sua atuação e buscar (re)conhecer as reverberações de seu trabalho no cotidiano da equipe pedagógica da instituição.

Percorrer esses caminhos será importante para desvelarmos os processos constitutivos das identidades profissionais das pedagogas do IFTM *Campus* Uberlândia.

3.1 - Reflexões sócio-históricas do curso de Pedagogia no Brasil

A busca pelo entendimento da construção da identidade profissional das pedagogas está intimamente ligada ao processo da constituição da profissão docente, visto que a docência é uma das bases da formação dos profissionais de Pedagogia. Nóvoa (1995) esclarece que a profissão docente também é exercida a partir da adesão coletiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e valores. Com isso, entendemos ser primordial ampliar a compreensão dos aspectos históricos do curso de Pedagogia, que estão intimamente permeados por conflitos, influências de decretos e de leis, mudanças, avanços e retrocessos, sendo um dos indicativos do processo de constituição da identidade profissional da pedagoga.

O curso de Pedagogia foi instituído no Brasil no ano de 1939, por meio do Decreto Lei nº. 1.190 de 04 de abril, que organizava a Faculdade Nacional de Filosofia e determinava a formação de bacharéis e licenciados para várias seções, sendo: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, que incluía a área de Didática. O supracitado Decreto instigou a universalização da formação de professores no país.

A intencionalidade com a criação dessa faculdade estava assentada não somente na formação de professores, mas visava também à preparação para a pesquisa, o que não foi completamente alcançado. Saviani (2007) comenta que foi desconsiderado o suporte das escolas experimentais que deveriam dar a base de pesquisa, conferindo, assim, um caráter científico aos processos formativos nos cursos de Pedagogia.

Os cursos para formação de bacharéis em Pedagogia, também denominados “técnicos em educação” tinham duração de três anos e para a formação do licenciado era acrescido mais um ano de Didática, sendo amplamente conhecido como “esquema 3+1”. Podemos perceber uma aparente segregação entre as disciplinas do bacharelado e da licenciatura, reduzindo o curso de Didática à forma de ensinar a ministrar aulas, denotando, assim, um forte indício da dicotomia teoria e prática.

Nesse horizonte, Brzezinski (2011) salienta que:

A identidade do pedagogo, então, revelava-se dicotômica, entre ser técnico e ser professor. A ambivalência na identidade derivava de uma situação curricular estranha em que o conteúdo da Pedagogia era dissociado do conteúdo da Didática e os cursos eram distintos, provocando a ruptura entre conteúdo dos conhecimentos epistemológicos específicos do campo da Pedagogia e o método de ensinar esse conteúdo. A identidade ambivalente era caracterizada pela dicotomia entre conteúdo e método, com sérias

implicações na prática cotidiana quando do exercício da profissão (BRZEZINSKI, 2011, p. 124).

O campo de atuação do egresso em Pedagogia não estava precisamente expresso, conforme preconizava o artigo 51 do Decreto Lei nº. 1.190 de 04 de abril de 1939, que definia que a partir de 1º de janeiro de 1943, seria exigido o grau de bacharel em Pedagogia para o exercício de cargos de técnico em educação. No caso dos licenciados, estes poderiam atuar como professores da Escola Normal, atuando na formação de professores primários.

Scheibe e Durlí (2021) comentam que o campo de atuação da pedagoga como técnica em educação era restrito, visto que instâncias administrativas ligadas à área da educação estavam em processo de organização. As autoras também relatam que a pedagoga licenciada, formada para atuar no magistério normal, disputava esse espaço com os licenciados de outros cursos ofertados pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

A função de técnica em educação era imprecisa e a função de pedagoga era conferida com a certificação de professora para atuar no ensino secundário. Com isso, podemos apreender que a gênese do curso de Pedagogia no Brasil não imprimia uma identidade própria, refletindo diretamente no exercício profissional.

O contexto socioeconômico das décadas de 1940, 1950 e 1960 demandava profissionais especializados, o que implicou na expansão do ensino secundário e, conseqüentemente, do ensino superior nas Faculdades de Filosofia, uma vez que cabia a estas faculdades a formação de professores para atuarem no ensino secundário. Nesse contexto, os cursos de Pedagogia continuavam formando suas egressas para atuarem como técnicas de educação e como professoras para as Escolas Normais, mas, passaram a ser alvo de questionamentos acerca da sua natureza e função, além de disputa para a formação de professoras para atuarem no ensino primário.

Para Cruz (2011),

O debate sobre formação superior do professor primário, formação do técnico de educação no âmbito da pós-graduação e formação dos professores de ensino secundário, preferencialmente no contexto dos cursos das demais seções da Faculdade de Filosofia, acirrou os problemas envolvendo a identidade do Curso de Pedagogia, a ponto da ideia de sua extinção ganhar bastante relevo entre os educadores e legisladores (CRUZ, 2011, p.50).

Um importante marco legal para o curso de Pedagogia foi o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº. 252 de 11 de abril de 1969, acompanhado pela Resolução CFE nº. 2/69, que fixou o currículo mínimo e a duração do curso, mantendo a formação de professores para o Ensino Normal e introduzindo as habilitações, formando, assim, especialistas em administração escolar, supervisão pedagógica, inspeção escolar e orientação escolar. A legislação que vigorava estabelecia que a formanda em Pedagogia recebesse o título de licenciada, abolindo, assim, o título de bacharel. O núcleo central do curso dava ênfase no pedagógico para o exercício da docência. No que se refere à habilitação para o magistério, o Parecer CFE nº. 252 de 11 de abril de 1969 abre margem para atuação nas séries iniciais da escolarização, tendo como mote o ponto de vista legal e técnico “quem pode o mais pode o menos”, adquirindo, assim o direito de ser professora primária sob a alegação de que a profissional de Pedagogia por preparar o professor, reúne condições de ser também professora primária.

Brzezinski (2002) comenta que o ideário fundamentado na Pedagogia tecnicista, de origem funcionalista/positivista, sustentou as bases da política de formação e o exercício profissional do magistério, durante o governo militar³⁵. Assim, os cursos de Pedagogia atenderam ao preceito de treinar pedagogas numa ideologia alienante, transpondo para a organização escolar, as relações fragmentadas e particulares do trabalho produtivo sob a égide da teoria do capital humano. Para Brzezinski (2011):

Tal fragmentação de tarefas distribuídas entre pedagogo *especializados*, repercutiu de maneira nociva na organização escolar, destituindo trabalho docente coletivo e colegiado da centralidade nas relações intra-escolares, ao obrigar de modo autoritário a setorização de especialidades na escola básica. Ideologia, imposição legal e prática pedagógica determinaram a identidade do especialista: *a identidade tecnicista* (BRZEZINSKI, 2011, p.127).

Essa “identidade tecnicista” formava profissionais sob a perspectiva dos estudos de métodos e técnicas de ensino de forma acrítica e supostamente neutra, contribuindo, assim, para um trabalho pedagógico fragmentado e sectarizado. O tecnicismo previa a preparação de um grande contingente de profissionais e a imposição de “pacotes

³⁵ A Ditadura Civil Militar (1964-1985) foi um regime autoritário que contou com a participação de setores do empresariado brasileiro, ligados ao setor bancário e industrial do país. As forças militares e policiais utilizavam de violência, prisões arbitrárias, torturas, assassinatos, estupros, dentre outras formas de combater os opositores. Foi um período de censura rígida aos meios de comunicação, a expressão literária e artística da população.

pedagógicos” que não primavam pela formação cultural e humanística dos professores. Com isso, o curso de Pedagogia, bem como as demais licenciaturas, tinha em seus currículos a supervalorização das técnicas.

Formar especialistas sem recorrer a uma base de conhecimentos próprios, conduziu a embates entre especialistas e professoras uma vez que aquelas, mesmo sem possuir uma formação apropriada, desempenhavam funções que alcançavam *status* superior na hierarquia escolar. Foi concedida às especialistas, por regulamentação própria da carreira de magistério, uma maior remuneração pela mesma jornada de trabalho da professora.

O Parecer nº. 252 de 11 de abril de 1969 aprofundou ainda mais as indefinições acerca da identidade do curso de Pedagogia, enfrentando vários problemas relacionados à sua natureza e função, especialmente pela forma como foram concebidas as habilitações, num contexto meramente mercadológico, contribuindo para a fragmentação do trabalho pedagógico.

Em meados da década de 1970, há um movimento de críticas à educação no capitalismo, da concepção neopositivista de ciência e seus reflexos na educação, tendo como plataforma de análise a teoria da reprodução e as teorias críticas da sociedade. Libâneo (2007) comenta que:

A Pedagogia seria na sociedade de classes o próprio modo de ser da ideologia dominante, já que a educação escolar atuaria como reprodutora dos antagonismos de classes sociais. A teoria pedagógica é, então, esvaziada para dar lugar a uma teoria sociopolítica da educação. Essa orientação passa a nutrir boa parte da produção dos intelectuais da área, que se dispuseram a contribuir na formulação de propostas para os currículos de formação de educadores (LIBÂNEO, 2007, p.49).

No final dos anos de 1970, emergem iniciativas de repensar os cursos de Pedagogia e as licenciaturas, tendo como mote o questionamento da identidade do curso e da profissional pedagoga (PIMENTA, 2006). Os questionamentos e críticas acerca do curso de Pedagogia recaíam na formação fragmentada, de caráter tecnicista e na segregação técnica do trabalho na escola. Professoras, instituições de ensino e organismos governamentais instituíram movimentos pela reformulação dos cursos de Pedagogia.

Brzezinski (2002) comenta que as educadoras, apesar de todas as adversidades, pressões e incertezas passam a escrever sua história na ação e no movimento, pelo diálogo e pelo conflito, no conjunto das relações e se constituiu um movimento social

que só pôde tomar uma expressão mais nítida quando o país caminhou para a redemocratização. Essa abertura política possibilitou a mobilização das educadoras por uma nova política educacional.

Assim, nos anos 1980, foi instituída a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), produzindo reflexões e propostas de educadoras e universidades de vários estados brasileiros, conduzindo o movimento pela reformulação do curso de Pedagogia, baseando-se na formação de professoras para os anos iniciais do ensino fundamental. A ANFOPE também defendia uma Base Comum Nacional de formação, sendo a docência a base da identidade profissional da educadora.

Ganharam relevo as discussões em torno da necessidade de estabelecer a ação docente como fundamento do trabalho pedagógico, em detrimento à perspectiva da identidade da pedagoga se constituir a partir das habilitações específicas. Assim, caberia ao curso de Pedagogia uma sólida formação para a docência, a gestão, a supervisão e a orientação educacional, de forma orgânica, sendo o trabalho pedagógico o principal articulador do currículo.

De acordo com Libâneo (2007):

Algumas faculdades de Educação, por influência de pesquisas, debates em encontros e indicações do movimento nacional pela formação do educador, suspenderam ou suprimiram as habilitações convencionais (administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar etc.) para investir num currículo centrado na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e curso de magistério (LIBÂNEO, 2007, p. 46).

Podemos perceber que o debate não era consensual e circulavam três concepções para o curso de Pedagogia, sendo: a) centrada na docência - licenciatura; b) centrada na ciência da educação - bacharelado e c) centrada nas duas dimensões, formando a professora e a pedagoga.

Esse movimento colocou em pauta os questionamentos sobre o caráter científico da Pedagogia e a sua vinculação com as ciências da educação (PIMENTA, 2006). Para Melo (2018):

A Pedagogia é a ciência que tem esse papel: estudar a práxis educativa com vistas a equipar os sujeitos, os profissionais da educação, dentre os quais o professor, para promover as condições de uma educação humanizadora. Seu objeto de estudo é a educação humana nas várias modalidades em que se manifesta na prática social (MELO, 2018, p. 12).

Seja o escolanovismo ou o tecnicismo tende a uma visão cientificista da educação, eliminando da Pedagogia seu caráter ético-normativo e de disciplina integradora dos vários enfoques de análise do fenômeno educativo (LIBÂNEO, 2007). Podemos salientar que houve (há) um reducionismo dos termos “pedagogia” e “pedagógico” para indicar os aspectos metodológicos e organizativos do espaço escolar.

Libâneo (2007) considera a Pedagogia como um campo específico de estudos e delimitado de exercício profissional e sugere a distinção entre trabalho pedagógico e trabalho docente, sendo, assim, um forte defensor da Pedagogia centrada na Ciência da Educação. O referido autor considera a Pedagogia como “campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana” (LIBÂNEO, 2007, p.30).

É no contexto dos anos 1980, marcado pelo questionamento da educação no capitalismo e a associação entre análise crítica e as formas de intervenção na prática escolar, que se institui um movimento de revalorização da educação pública. A Associação Nacional de Educação (ANDE) posiciona-se pelo entendimento da escola como *lócus* que reproduz as contradições sociais, onde há luta hegemônica de classes, de resistências, onde cultura e ciência são instrumentos contra as desigualdades sociais impostas pelo capitalismo. Nesse período, várias discussões pelo país versavam sobre a formação de educadores o que instigou a criação de comitês, realizações de conferências e eventos discutiam a especificidade do curso de Pedagogia e das licenciaturas, formação de especialistas não-docentes, formação dos professores, a base comum nacional de formação dos educadores, etc. (LIBÂNEO, 2007).

A tentativa de definir o perfil do profissional a ser formado voltou a ser discutido com a LDB nº. 9394/96, que introduziu novos indicadores, possibilitando a formação de profissionais para a educação básica. Dentre as várias tensões envolvendo o curso de Pedagogia, destacamos o confronto com o Curso Normal Superior e, ainda, a formação universitária das professoras e a contraposição de uma formação superior fora do contexto universitário.

Especialmente o artigo 63, da referida Lei, em seu inciso I, inclui dentre as atribuições dos Institutos Superiores de Educação (ISE), a manutenção do curso Normal Superior para a formação de professoras para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, além de possibilitar a formação pedagógica aos portadores de diplomas de cursos superiores que desejam se dedicar ao magistério na educação básica.

O artigo 64 definia que a formação de profissionais, específicos para as áreas de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, poderia ser realizada em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino. Tais artigos configuraram obstáculos para a afirmação identitária do curso de Pedagogia, ampliando a complexidade das discussões em torno da redefinição do curso.

O Decreto nº. 3.276, de 6 de dezembro de 1999 estabelecia exclusividade dos Cursos Normais Superiores para a formação de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, contribuindo assim para acirrar ainda mais os conflitos acerca da formação das profissionais de Pedagogia. Esse Decreto foi alterado, posteriormente, retirando o termo “exclusivamente”, sendo substituído pelo termo “preferencialmente”, mas, a problemática já estava declarada, visto a possibilidade de um novo espaço institucional se configurar como uma alternativa ao curso de Pedagogia.

Os ISE, recriados pela LDB assumem um *status* de ensino superior, dedicado as diferentes formações do professor, mas não integra a educação básica, tampouco um espaço universitário, o que dificulta a consolidação das Universidades como *locus* de formação docente, fragilizando assim o campo da formação de professores que tanto almejam por espaço, legitimidade e reconhecimento.

Em 2006 é aprovada a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº. 01 de 15 de maio, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo o campo de atuação da profissional pedagoga em espaços escolares e não escolares, tendo como base a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, evidencia-se a docência como a base do trabalho dessa profissional, além de abarcar as funções de coordenação, orientação, bem como a gestão e a participação em diversas áreas de ensino, não restringindo a sua atuação à sala de aula.

A referida Resolução acrescida dos Pareceres CNE/CP nº. 5/2005 e nº. 3/2006 evidenciam uma nova fase para os cursos de Pedagogia, principalmente no que diz respeito à formação dos profissionais. O processo de elaboração dessa legislação percorreu um longo e difícil caminho, permeado por muitas discussões, conforme iremos tentar traçar o seu percurso histórico.

Remontamos à 1997, quando a Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação (SESU-MEC), na tentativa de reorganizar o sistema de ensino, publicou o Edital nº. 4, de 4 de dezembro de 1997, divulgando a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação e solicitando a participação das instituições de

ensino, de modo a encaminhar propostas. Outra medida da SESU-MEC foi a criação de Comissões de Especialistas de Ensino (COESP), que teriam a responsabilidade de elaborar propostas de diretrizes curriculares dos cursos que representavam. Assim, a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP) foi nomeada pela Portaria SESU/MEC nº. 146 de 10 de março de 1998 e encaminhou uma proposta de diretriz curricular em maio de 1999. A proposta encaminhada indicava uma propensão da docência como base na formação das profissionais de Pedagogia, ademais, isso se somou ao acúmulo dos debates que já ocorriam nacionalmente, do que necessariamente um consenso em torno da temática. Essa proposta não chegou a ser apreciada pelo CNE com a alegação de que o documento encaminhado pelo CEEP apresentava divergências com a posição da LDB.

Assim a CEEP foi recomposta através da Portaria SESU-MEC nº. 1.518 de 16 de junho de 2000 e apresentou uma proposta em fevereiro de 2001. O documento enfatizou duas frentes, sendo: a) a docência na educação infantil e gestão educacional e b) a docência na primeira etapa do ensino fundamental e gestão educacional.

Enquanto vários outros cursos conseguiam a aprovação e homologação de suas novas diretrizes curriculares, o curso de Pedagogia encontrava-se em um contexto de dúvidas, muitas discussões e reprovação. Somente em 2005 foi divulgada a primeira versão do projeto de Resolução para o curso de Pedagogia incorporando perspectivas de organização para o Curso Normal Superior e definindo como licenciatura, formando essencialmente os professores para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Após nove meses da apresentação da minuta para apreciação, o CNE aprovou o Parecer nº. 05/2005 e a Resolução que o acompanha sobre as DCNs para o Curso de Pedagogia. Houve uma mobilização nacional para incorporar propostas construídas historicamente pelo movimento de educadores. A formação da pedagoga foi ampliada, de modo a contemplar a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas em contextos escolares e não-escolares.

Apesar do Parecer ter obtido aprovação unânime no Conselho Pleno do CNE, três conselheiros registraram a indicação de divergência entre o artigo 14 da Resolução (que acompanhava o Parecer) e o artigo 64 da LDB nº. 9.394/96, que versa sobre a formação dos demais profissionais da educação, que seria realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados,

contrário ao que postula a LDB. Com isso, o MEC, reencaminhou o processo ao CNE, pedindo o reexame da matéria, o que culminou na elaboração do Parecer CNE/CP nº. 3/2006, aprovado em 21 de fevereiro de 2006 e homologado em 10 de abril de 2006.

A Resolução nº. 01/2006, de 15 de maio de 2006, que instituiu as DCNs para o curso de Pedagogia, incorporou princípios, discussões, experiências, propostas e pesquisas que fazem parte da agenda das ISE e que foram amplamente dialogados e construídos pelos movimentos de educadores, especialmente por entidades acadêmicas nacionais, como a ANFOPE. O debate promovido desvelou os dilemas acerca da identidade do curso de Pedagogia e as contradições existentes no campo das políticas de formação, em um cenário que vigorava o crescimento do ensino superior privado.

A referida Resolução, no Artigo 2º, diz que o curso de Pedagogia aplica-se à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. No entanto, podemos perceber que no parágrafo 2, do Artigo 2º diz também que o curso de Pedagogia propiciará o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas.

Outro ponto de destaque refere-se ao Artigo 5º, no Parágrafo Único, que reitera a participação das egressas dos cursos de Pedagogia na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino de modo a planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar tarefas próprias do setor da educação e projetos e experiências educativas não escolares, além de produzir e difundir conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. Diante dessas observações, consideramos que a Resolução não esclarece de maneira satisfatória se o curso de Pedagogia deverá preparar para a participação de atividades referentes à organização e à gestão ou propiciar condições para que esta egressa possa de fato assumir funções relativas à gestão e à organização dos espaços escolares.

Nessa esteira, Libâneo (2006) comenta sobre as insuficiências da supracitada Resolução, destacando a falta de clareza quanto à natureza e objetivo do curso, bem como o tipo de profissional a formar. O autor também destaca a imprecisão conceitual de termos como educação, Pedagogia e docência, esclarecendo:

Com efeito, no artigo 2º, parágrafo 1º, ao se definir a docência como objeto do curso de Pedagogia, um conceito derivado e menos abrangente como é a docência acaba por ser identificado com outro de maior amplitude, o de

Pedagogia. Há, então, uma notória inversão lógico-conceitual em que o termo principal fica subsumido no termo secundário. Em seguida, a definição parece se contradizer ao afirmar que a docência se vincula aos objetivos da Pedagogia. Já no parágrafo 2º do mesmo artigo, afirma-se que o curso de Pedagogia propiciará “o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas”. Afinal, qual o objeto da Pedagogia assumido na Resolução? Atividades educativas? Atividades docentes? A redação indica um entendimento que substitui o conceito de Pedagogia pelo de docência (LIBÂNEO, 2006, p. 846).

A partir desse excerto, podemos inferir que o autor argumenta que a fundamentação teórica pode reduzir o curso de Pedagogia a uma concepção simplista que prioriza a dimensão metodológica e procedimental, dificultando a compreensão e a construção da identidade profissional da pedagoga. Libâneo (2006) pontua que a simplificação do campo científico da pedagoga e de seu exercício profissional, tende a aplicar a atividade docente para esferas que nada tem a ver com a docência, sendo entendida como participação na organização e na gestão de sistemas e instituições de ensino, denotando, assim, que a competência esperada da pedagoga-docente é saber participar da gestão.

Libâneo (2006) aponta outras insuficiências decorrentes das imprecisões conceituais de base da Resolução nº. 01/2006, sendo:

- a) Os artigos 2º e 4º indicam a formação das egressas para cinco modalidades de exercício do magistério, mas não estabelecem o percurso curricular e as modalidades de diplomação;
- b) O artigo 5º pontua 16 atribuições da docente, que se misturam objetivos, conteúdos, recomendações morais, gerando superposições e imprecisões quanto ao perfil da egressa;
- c) A alínea II do artigo 6º não esclarece a adoção, no currículo, das habilitações profissionais, apesar de previsto na estrutura curricular do curso um “núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições”. Há menção do termo “habilitações” no artigo 12;
- d) A redação confusa e imprecisa não explicita a estruturação curricular, que deve contemplar: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, núcleo de estudos integradores, em que supostamente se incluem disciplinas e atividades curriculares;
- e) O artigo 9º exclui toda e qualquer outra modalidade de formação inicial que não sejam as estabelecidas na Resolução, mas deixa dúvida quanto aos outros

dispositivos legais em vigor (Parecer CNE/CP n. 9/2001 e a Resolução CNE n. 1/2002). Já o artigo 10 trata da extinção de todas as habilitações decorrentes de legislação anterior, mas não determina sobre o “aprofundamento e a diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional”;

- f) O artigo 14 que trata da formação das profissionais para administração, planejamento, supervisão, etc, está em desacordo com a LDB, pois essa formação pode ocorrer também em cursos de graduação em Pedagogia. Não há garantia, expressa na Resolução, de que o currículo proposto irá preparar a pedagoga para o desempenho das funções mencionadas no artigo 64 da LDB.

Todas essas insuficiências relatadas tornam patente a dificuldade de validar uma identidade para o curso de Pedagogia, que, apesar de se apresentar frágil diante de outras áreas de conhecimento, é uma área que concentra saberes interdisciplinares, destacando sua dimensão plural e assimétrica na relação entre a Filosofia e a Ciência e na relação teoria e prática. Libâneo (2006) comenta:

É esse caminho que poderia abrir espaços políticos e institucionais para a retirada da pedagoga do limbo profissional e identitário em que se encontra e de sua falsa e inconsistente identificação como professor. Com efeito, o esfacelamento dos estudos no âmbito da ciência pedagógica, com a conseqüente subsunção do especialista no docente, e a impropriedade identificação dos estudos pedagógicos com uma licenciatura talvez sejam dois dos mais expressivos equívocos teóricos e operacionais da legislação, herdados dos movimentos de reformulação dos cursos de formação do educador, no que se refere à formação da pedagoga (LIBÂNEO, 2006, p.873).

Nas últimas décadas, o Estado brasileiro tem buscado condicionar suas políticas públicas alinhadas com as perspectivas neoliberais. Especialmente no campo da educação, podemos perceber o estímulo a modelos de gestão pública que beneficiam o setor privado e que coloca a classe trabalhadora em situação de não direito, aumentando o fosso da desigualdade social. Nesse sentido, a sociedade capitalista exige cada vez mais mão de obra com habilidades e competências que gerem mais lucro, com característica servil e acrítica.

Após o golpe jurídico-midiático-parlamentar³⁶ de 2016 que destituiu a Presidenta Dilma Rousseff, o governo de Michel Temer, a partir de 2017, revogou

³⁶ Expressão utilizada por Saviani (2020) para caracterizar o contexto que resultou no impeachment, em 31 de agosto de 2016, da então Presidenta da República Dilma Rousseff.

nomeações e reconduções de membros do CNE, passando a contar com um número maior de conselheiros vinculados às instituições privadas. Em 2019, inicia-se a construção das novas diretrizes sem a devida participação e discussão com a comunidade científico-acadêmica; pelo contrário, conta com a participação de setores empresariais, atendendo, assim, às demandas privadas, com o intuito de gerar lucro, utilizando-se da formação de professores.

Decorrente dessa aproximação com o receituário neoliberal, podemos apontar a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para educação infantil e ensino fundamental (Resolução CNE/CP n.º 2 /2017) e a BNCC para o ensino médio (Resolução CNE/CP n.º 4/ 2018) que carregam em seu bojo o princípio da pedagogia das competências, revestindo o currículo ao atendimento às necessidades mercadológicas.

Para garantir a implementação de ambas as Resoluções, o CNE publicou a Resolução CNE/CP n.º 02/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Essa Resolução modificou substancialmente o texto da Resolução CNE/CP n.º 02/2015, apresentando traços impositivos relacionados ao currículo dos projetos pedagógicos das licenciaturas, minando, assim, a autonomia dos professores formadores e a didática das instituições de ensino. É notório que a BNC-Formação apresenta-se como uma tentativa de alinhar a formação de professores condicionada aos pressupostos da BNCC, favorecendo, assim, a viabilidade do modelo de educação para atendimento às necessidades do capitalismo contemporâneo.

No Quadro 07, destacamos os conceitos de docência, currículo, prática e formação docente, presentes nas Resoluções CNE/CP n.º 02/2015 (revogada) e CNE/CP n.º 02/2019 (vigente), para destacarmos, a seguir, as nuances que estão sendo gestadas as novas DCNs para o curso de Pedagogia:

Quadro 7: Quadro comparativo conceitual

	Resolução CNE/CP n.º 02/2015	Resolução CNE/CP n.º 02/2019
Conceito de Docência	A docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos,	A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais

	interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (p.2)	previstas na BNCC Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à educação integral (p.2)
Conceito de Currículo	O currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho; (p.2)	A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores [...] (p.4) (...)integração das três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissional – como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica para as etapas da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio (p.6)
Conceito de Prática	A articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (p.4)	Reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório,

		devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado (p.4)
Formação Docente	A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas. (p.4)	Deve-se garantir aos estudantes um ambiente organizacional que articule as ofertas de licenciaturas aos demais cursos e programas da formação docente, por meio da institucionalização de unidades integradas de formação de professores, para integrar os docentes da instituição formadora aos professores das redes de ensino, promovendo uma ponte orgânica entre a educação superior e a educação básica (p.5)

Fonte: Elaborado pela autora com base nas Resoluções CNE/CP n.º 02/2015 e CNE/CP n.º 02/2019 (2022).

A análise do Quadro 07 nos permite inferir que o conceito de docência na Resolução CNE/CP n.º 02/2019 está submetido à BNCC, cuja ênfase recaiu no conteúdo e na promoção de habilidades e competências dos estudantes. Cabe a nós questionar qual o perfil de egresso e qual a base identitária dos cursos de formação de professores que se enseja, visto o condicionamento da docência à execução da BNCC. Esse tensionamento por uma visão de docência indica o fomento a uma formação técnica instrumental, restringindo aprendizagens e reduzindo o perfil da egressa a trabalhadoras servis, produtivas, subservientes e sintonizadas com as demandas do mercado, com prejuízos à capacidade de compreensão e leitura crítica da realidade.

Nessa esteira dos retrocessos evocados pela Resolução CNE/CP n.º 02/2019, podemos citar também o conceito de Currículo que esvazia a autonomia universitária na proposição de currículos que ampliem as possibilidades de um pensar crítico-reflexivo. Os currículos são reduzidos à integração de três frentes de competência das profissionais docentes (conhecimento, prática e engajamento profissional) como organizadores do currículo e dos conteúdos, de modo a atender as competências e

habilidades previstas na BNCC da educação básica. A prática, assim, é evocada sem a garantia da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tornando o “saber-fazer” como pressuposto de uma docência instrumental e tecnicista, precarizando a formação teórica.

Em relação ao conceito de formação docente, podemos apreender o indicativo de uma formação de professores aligeirada e descontextualizada, amparada em “resultados”, “desempenho” e “objetivos”, sem a necessária articulação entre conteúdo/método e teoria/prática.

Diante desse escopo, as novas DCNs para o curso de Pedagogia estão sendo elaboradas sob a referência a Resolução CNE/CP nº. 2/2019, estruturada com uma base comum e uma diversificação nas seguintes habilitações docentes: a) Licenciatura Multidisciplinar em Educação Infantil e b) Licenciatura Multidisciplinar em Ensino Fundamental com ênfase em Alfabetização. Há também a possibilidade de oferta de complementações destinadas à formação em atividades pedagógicas e de gestão, conforme os termos do artigo 64 da LDB.

Segundo Pimenta, Pinto e Severo (2022), atualmente, o CNE retomou a revisão das DCNs para o curso de Pedagogia sem a abertura ao diálogo com as entidades acadêmicas, especialmente com o Fórum de Diretores de Faculdades, Centros e Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR). Os autores também comentam que, no dia 10 de fevereiro de 2021, em audiência pública, representantes das entidades ANFOPE e FORUMDIR foram convidados a discutir a proposta apresentada pela relatora da Comissão Bicameral, Profa. Maria Helena Guimarães de Castro³⁷, intitulada “Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia: proposta preliminar em discussão”³⁸. A apresentação utilizou o recurso de *PowerPoint*, contendo oito *slides*, de forma sintética, carente de fundamentos e contextualizações.

Castro (2021) descreve: “Os princípios, fundamentos pedagógicos e outros marcos conceituais traçados pela Resolução CNE/CP nº. 2/2019 deverão reger todos os percursos formativos propostos nos cursos de licenciatura em Pedagogia” (CASTRO,

³⁷ Compunham a Comissão Bicameral (Portaria CNE/CP nº. 17, 11/09/2020), os seguintes membros: Luiz Roberto Liza Curi (Presidente), Maria Helena Guimarães de Castro (Relatora), Augusto Buchweitz, Fernando Cesar Capovilla, Mozart Neves Ramos, Suely Melo de Castro Menezes e Wiliam Ferreira da Cunha.

³⁸ O arquivo intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia: Proposta Preliminar em Discussão”, pode ser acessado no Blog da Helena: <https://formacaoprofessor.com/2021/02/11/cne-indica-os-caminhos-para-a-destruicao-da-educacao-e-da-pedagogia/> - Acesso em: 09/03/2023.

2021, p.6). Na supracitada Resolução, em seu artigo 13, determina três tipos de curso de licenciatura, sendo: a) formação de professores multidisciplinares da educação infantil; b) formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do ensino fundamental; e c) formação de professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Assim, há uma clara pressão legal para a formulação de novas DCNs para o curso de Pedagogia em atendimento a Resolução CNE/CP nº. 2/2019, destituindo a histórica construção de diretrizes que pautam a docência à formação integrada de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino fundamental.

Scheibe e Durli (2021) comentam que nesta proposta, consta que o novo marco normativo da formação inicial de professores (Resolução nº. 2/2019) requer a revogação das DCNs de Pedagogia (Resolução CNE nº. 1/2006) com o objetivo de cumprir o artigo 62 da LDB/1996. É notória a intenção do CNE de interferência na área, além de ingerir na autonomia didático-científica e pedagógica das Faculdades de Educação das universidades, mirando uma ofensiva na implementação de políticas de regressão que desmantelam a educação e a escola pública, abrindo margem para a redução das pedagogas à tutoras da BNCC.

Castro (2021) detalha a proposta da divisão da carga horária da matriz curricular dos cursos de Pedagogia:

1.600 horas dedicadas à Base Nacional Comum de Formação e, 1.600 horas com percursos curriculares focalizados na preparação de professores alfabetizadores e docentes que dominem os conteúdos da BNCC previstos até o 5º ano do fundamental, de acordo com o Projeto Pedagógico da IES e oferecidos para escolha dos estudantes (CASTRO, 2021, p. 5).

Para Scheibe e Durli (2021) fica explícita a intenção do governo em formar professores conformados para a consolidação do neoliberalismo como lógica dominante do capitalismo global, tendo a BNCC da educação básica como instrumento central para a concepção de educação que atenda aos ditames de uma agenda global sob a tutela dos órgãos multilaterais comprometidos com a ideologia neoliberal.

No roteiro das novas DCNs para o curso de Pedagogia, que estão em proposta, há o intento de distinção dos percursos curriculares específicos para a formação das professoras de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, conforme explicitado por Castro (2021):

O curso de licenciatura em Pedagogia deve ser estruturado de modo a oferecer uma base comum e uma diversificação nas seguintes habilitações docentes: a) Licenciatura Multidisciplinar em Educação Infantil; e b) Licenciatura Multidisciplinar em Ensino fundamental com ênfase em Alfabetização. Podem-se oferecer complementações destinadas à formação em atividades pedagógicas e de gestão, nos termos do artigo 64 da LDB (CASTRO, 2021, p.7).

Essa proposta destoa da concepção de formação integrada para a infância de 0 a 10 anos, já amplamente discutida e incorporada nas DCNs de Pedagogia, de 2006, cujo entendimento fora construído por processos participativos ao longo das décadas.

Seguindo a proposta de itinerário formativo, Castro (2021) sinaliza: “Na etapa de Habilitação Docente devem ser desenvolvidas as matrizes específicas” (CASTRO, 2021, p.8) e “a formação em gestão escolar; coordenação pedagógica e orientação educacional são essenciais para a gestão do currículo e maior qualidade das aprendizagens” (CASTRO, 2021, p.6). Esses pontos da proposta criam itinerários diferenciados para professoras e especialistas o que pode agravar a desigualdade profissional, propiciando a separação entre dirigentes e subordinadas.

Nesse sentido, Freitas (2021) alerta:

Na proposta ainda em discussão do CNE, a formação para a gestão passa a ser uma complementação curricular para as funções de coordenação pedagógica e orientação educacional, com a exigência de 400 hs para cada uma das complementações. Tal proposição significará maior carga horária na formação inicial – um tempo que os estudantes trabalhadores não têm – gerando, portanto, maior desigualdade na formação assim como a separação entre os professores “dirigentes” dos professores “dirigidos” na compreensão da totalidade do processo de organização do trabalho pedagógico que se desenvolve na escola pública (FREITAS, 2021, s/p).

Freitas (2021) alerta que a ênfase em matrizes curriculares específicas e centradas na noção de competências, seja através das habilitações docentes na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e para as funções de gestão compõe o ciclo de propostas neoliberais em curso, que miram a padronização dos currículos, a meritocracia e a responsabilização através da certificação de competências de professoras e gestoras.

O momento exige vigilância e resistência ativa para que a proposta das novas DCNs para o curso de Pedagogia impeça a destruição da escola pública e que enfrente a lógica meritocrática, mercadológica, individualista e excludente que cerca as políticas públicas educacionais. O desafio de reconquistar os espaços de discussões e decisões sobre as normativas constitui um importante passo na busca de construções de medidas

democráticas, as quais têm visto se perder desde o governo Temer (2016) e com o atual governo do presidente Jair Bolsonaro (2018-2022).

Durante todo o processo de estruturação do curso de Pedagogia, podemos perceber a influência das políticas educacionais articuladas com o interesse de posicionar a educação no campo econômico globalizado, induzindo proposições legalistas em favor do setor privado. Indicativos de desintelectualização docente, de processos de padronização e de aligeiramento na formação de professoras, remetendo-as a meras executoras da BNCC, tem dado o tom na elaboração das novas DCNs para o curso de Pedagogia.

Ao longo desse tópico apuramos que as divergências sobre a identidade desse profissional, cuja problemática recaí sobre a sua área de atuação e suas funções, tendem a desvalorizar a profissão. Algumas teses não consensuadas que sugerem o curso de graduação em Pedagogia como sendo uma licenciatura e um bacharelado, mas sendo definida como uma Licenciatura Plena em Pedagogia (Brzezinski, 2011) bem como a formação, seja na graduação ou na pós-graduação de especialistas em supervisão, administração, planejamento, inspeção e orientação educacional para atuarem na escola básica, expressam uma perspectiva tecnicista de formação de pedagogas.

No próximo tópico abordaremos a história de vida e de profissão da primeira pedagoga ocupante do cargo na então EAF-Udi, na tentativa de perceber a ressonância do seu trabalho na atuação das profissionais que a sucederam.

3.2 - A primeira Pedagoga da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia: memórias da sua atuação (1995 – 2013)

Rememorar sobre a atuação da primeira pedagoga da então EAF-Udi nos possibilita compreender os movimentos que constituem e transformam a profissão, dentro desse *lócus*. Pautamos nossa percepção atrelada a um determinado espaço e tempo, com uma história, aspirações e ideais da nossa interlocutora. Compreendemos a condição reconstitutiva da memória, que seleciona e ressignifica as ações relacionadas aos fatos ao longo do tempo.

Daremos destaque à atuação da nossa interlocutora, que ocupou o cargo efetivo de pedagoga na EAF-Udi, entre os anos de 1995 a 2013, que correspondem respectivamente aos anos de sua posse e aposentadoria. A entrevista foi concedida em

sua casa, no ano de 2019, aos 76 anos de vida e de muita vontade de aprender. Na ocasião da entrevista, estudava Francês e cuidava do seu sítio aos finais de semana e relembrou os saudosos anos em que trabalhou na EAF-Udi.

Laura nasceu no município de Prata-MG, em 21/03/1943. Foi no distrito de Patrimônio que conheceu Dona Santa, por quem ficou encantada e queria ser como ela: usar óculos e ser professora. Dona Santa chamou-lhe a atenção para a profissão docente.

Em 1962 veio para Uberlândia-MG para realizar o curso de “Formação de Professores”, em nível de segundo grau, no Colégio Nossa Senhora das Lágrimas, próximo à antiga rodoviária da cidade. Segundo Ramos e Filho (2002), esse Colégio representou grande conquista no campo educacional para a cidade e região, devido a sua filosofia educacional voltada para os ensinamentos da Igreja Católica, como uma das fontes de controle da ordem social e do progresso educacional.

Durante a realização do curso, Laura ficou hospedada na casa de familiares. A escolha pelo curso de “Formação de Professores” foi motivada pelo afeto à memória da Dona Santa, mas, também, pelo retorno pecuniário imediato, pois, as futuras professoras dificilmente ficariam desempregadas. Ela sentia a necessidade de auxiliar financeiramente seus pais, especialmente naquele período sombrio e difícil que vivia nos anos 1960. Assim, finalizado o curso, apesar de ter recebido convite para trabalhar na Escola Bom Jesus, na cidade de Uberlândia-MG, achou justo retornar para a cidade natal para ajudar seus pais.

Para Ramos e Filho (2002):

as famílias de classe bem situadas financeiramente, davam grande importância ao curso Normal, pois à época ter uma filha formada e profissional da educação representava status e poder político para as famílias, assim como, notamos uma intensa preocupação em assegurar a tradição da Igreja Católica, especialmente em Minas Gerais, que por meio da educação procurava preservar seus princípios religiosos e pregar os interesses da Pátria (RAMOS e FILHO, 2002, p.71).

O primeiro emprego como professora foi na Escola Coronel Pedro Neri, onde trabalhou de 1965 a 1970, na cidade de Prata-MG. No ano de 1970 se casou e veio morar em Uberlândia-MG. Pediu transferência para a Escola Estadual Professora Alice Paes, onde lecionou por muitos anos e exerceu o cargo de vice-diretora.

Entre os anos de 1981 e 1986 fez o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no período noturno, conciliando trabalho e estudos. Sentia a necessidade de graduar-se, pois apesar de exercer diversas funções no interior da escola

não possuía o diploma para comprovar o seu conhecimento. Sempre foi ativa nas discussões acerca da educação, participando de cursos, palestras e eventos que pudessem contribuir para a vivência da profissão. Para Laura, a graduação em Pedagogia seria fundamental para validar um conhecimento que também fora adquirido a partir da prática da profissão.

Nesse período em que cursou a graduação em Pedagogia na UFU, havia no país uma efervescência de debates entre docentes e estudantes, sobre estudos e experiências acerca da formação de professoras e o curso de Pedagogia, que culminou na organização de associações, tais como a ANFOPE e ANPED. Desde os anos de 1978, no interior do curso de Pedagogia na UFU, iniciaram-se estudos e debates para avaliar e reformular o currículo do curso. Em 1985, a ascensão dos debates internos, sistematizou uma proposta de reformulação do currículo. Segundo Damis (2010):

Nesse projeto de reformulação do curso foi proposto desenvolver uma experiência de formação da pedagoga em uma estrutura que superasse o modelo de currículo mínimo em vigor, que formava o especialista em educação fragmentando o currículo em várias habilitações. Com esta finalidade, a nova proposta organizou uma estrutura acadêmica constituída de um conjunto de disciplinas com a finalidade de garantir estudos para abordar o todo da escola. Ao mesmo tempo, pretendia-se também garantir a ação da pedagoga no todo desta escola, fornecendo uma base comum de estudos para todas as habilitações (DAMIS, 2010, p.34).

Com essa nova organização curricular, o curso pretendia garantir à suas estudantes uma visão do todo da escola em oposição à visão fragmentada oferecida pelos estudos específicos das habilitações de especialista em educação. Damis (2010) comenta que naquele dado momento não era permitido criar uma nova titulação para substituir a denominação das habilitações (Administração Escolar – AE, Inspeção Escolar – IE, Supervisão Escolar – SE e Orientação Educacional – OE), assim, internamente utilizava-se a expressão “pedagogo” em referência à profissional que estava cursando o novo currículo do curso. Apesar de criar uma nova concepção de formação e outra denominação para a egressa do curso, não foi possível retirar do currículo as diferentes habilitações, visto a exigência destas para o ingresso da profissional no mercado de trabalho. A formação de Laura não contemplou o currículo recém-aprovado para o curso de Pedagogia na UFU.

Em 1994 surgiu a oportunidade de Laura prestar concurso para o cargo de pedagoga na EAF-Udi. A irmã foi sua grande incentivadora, visto o seu desejo de mudança profissional. Era o último dia de inscrição para o concurso e, apesar de não ter

os documentos necessários devidamente fotocopiados, foi confiante até a Fazenda Sobradinho realizar sua inscrição, com o sentimento de que iria iniciar uma nova etapa na sua vida profissional.

Laura tomou posse para o cargo de pedagoga na EAF-Udi no ano de 1995, antes dela esta função era exercida por uma professora que não possuía o curso de graduação em Pedagogia e que fora designada pela direção geral da instituição para ocupar o cargo. Com a chegada de Laura, a professora retomou às suas atividades docentes. Segundo Laura:

No ano de 1995 tomei posse no serviço público federal para o cargo de pedagoga na Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia. Anteriormente, exercia esse cargo a Profa. Hidenis, que me acolheu assim que cheguei à instituição, com uma postura inenarrável. Ela me auxiliou com o trabalho, dando-me o treinamento necessário para conhecer e desempenhar a função. Apesar do vasto conhecimento que eu tinha, ainda não havia trabalhado com cursos profissionalizantes, como a escola oferecia. A Profa. Hidenis foi uma excelente profissional e amiga, assim que finalizou a etapa de treinamento ela voltou a exercer a docência, mas sempre parceira nas atividades pedagógicas (LAURA, Entrevista, 2019).

Conforme exposto por Laura, o trabalho da pedagoga com cursos profissionalizantes é desafiador. Grande parte dos cursos de graduação em Pedagogia desconsidera a EPT³⁹ como possibilidade de atuação, como campo de investigação e de conhecimento por parte de suas egressas, visto a longa história da educação profissional em nosso país, conforme discorreremos na Seção II desta tese.

Apesar da extensa trajetória na área educacional, Laura ainda não tinha exercido o cargo de pedagoga. Por muitos anos atuou na docência no ensino fundamental e passou pelas funções de vice-diretora e posteriormente de diretora, quando conseguiu se eleger para esse cargo. Orgulha-se em dizer que foi a primeira diretora eleita na cidade

³⁹ Desde 2018 está sendo ofertado o Curso de Licenciatura em Pedagogia em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), na modalidade a Distância, por Institutos Federais que fazem parte do “Projeto de Formação em Rede”, sendo: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IFGOIANO), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSULDEMINAS), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sul Rio Grandense (IFSUL), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO). O objetivo do projeto é contribuir com a formação e aperfeiçoamento de Professores da Rede Federal, Estadual e Municipal de educação básica destes estados, para que possam ser favorecidos na formação docente e no conteúdo do desenvolvimento da prática educativa.

de Uberlândia-MG, quando as escolas do estado de Minas Gerais optaram por utilizar os processos eleitorais para eleger os ocupantes dos cargos de direção. Laura comenta:

Foi na Escola Agrotécnica que atuei pela primeira vez no cargo de pedagoga, apesar de no meu itinerário profissional ter exercido diversas funções. Quando cheguei na instituição não conhecia a realidade que se apresentava. Trabalhei por muitos anos em escolas estaduais, que ofertavam o ensino fundamental e deparei-me com o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Desde o “tempo da Dona Lilian” era tudo esquematizado para que se realizasse um rodízio com aulas no Prédio Principal e nos setores no campo: se uma turma tivesse aulas no período da manhã no Prédio Principal, a tarde estaria em aula prática nos setores no campo. Cada setor de produção tinha uma sala de aula, para atender a demanda de espaços para aulas teóricas. Assim, os estudantes tinham aulas teóricas nas salas e saíam para o campo para as aulas práticas. Quando percebi o sufoco que era acompanhar todas essas turmas num espaço físico tão amplo, dar conta de toda essa estrutura física pedi auxílio de outros servidores que possuíssem qualificação, até mesmo curso de Pedagogia, para me auxiliar. Assim, sugeri ao professor responsável pela área profissional que destacasse uma servidora, formada em Pedagogia e que estava no cargo de secretária, para auxiliar os trabalhos com as disciplinas que utilizavam os setores no campo. Assim, passei a contar com uma pessoa para acompanhar os trabalhos no campo, enquanto eu acompanhava a parte “propedêutica” do curso, no Prédio Principal (LAURA, Entrevista, 2019).

O relato de Laura nos permite pensar a respeito do volume de trabalho destinado a uma única profissional no cargo de pedagoga atuante na instituição, para atendimento a um número considerável de estudantes e professores, além de um espaço físico imenso (a então EAF-Udi, localizada na Fazenda Sobradinho, possui a área total de 286,5 hectares e 37.299,92m² de área construída). É notória a impossibilidade de execução do trabalho por parte de uma única pedagoga diante de números tão generosos, tendo, assim, como paliativo a convocação de outra servidora para atuar no cargo, apesar do desvio da função, compreensível e necessário naquele dado momento.

A narrativa de Laura nos chama atenção para a segregação existente entre as disciplinas nos cursos técnicos integrados, quando a parte propedêutica era ministrada no Prédio Principal, que era acompanhada por Laura e as disciplinas da parte técnica nos setores, que ficava sob a responsabilidade de uma auxiliar. Diante disso, podemos apreender que é marcante a centralidade das disciplinas profissionais em detrimento às demais, destacando a formação unilateral focada na dimensão laboral, ou seja, de caráter instrumental para ocupação de um espaço bem específico no mercado de trabalho. Laura relata:

Começamos a acompanhar as atividades de ensino, os professores faziam os planejamentos e nos apresentava, a gente lia e verificava se estava condizente

com a prática, ou seja, se aquilo que o professor planejava, ele executava. Nunca fui supervisora de entrar na sala com “choque”, se eu visse alguma coisa, eu chamava o professor, conversava, apresentava meu ponto de vista, explicava (...). Eu tinha aquele esquema da aula: preparação, exposição, organização da aula, material, etc., dentro disso eu verificava se o professor estava atendendo, era uma checagem, se o planejamento contemplava o que acontecia na sala de aula. Ao final da verificação eu lavrava uma ata, acabei ficando especialista. Inclusive, o meu trabalho sempre tinha como atribuição lavrar ata, praticamente todo dia. Fazia reunião em uma sala, eu estava lá para lavrar a ata, em outra reunião, também (LAURA, Entrevista, 2019).

Podemos constatar que, historicamente, o conceito de supervisão escolar, como uma das habilitações da Pedagogia, sempre esteve ligado ao controle, presente nas ações supervisoras. A etimologia da palavra supervisão tem como significado “olhar de cima”, possibilitando uma visão global. Soares e Silva (2016) ressaltam que a supervisão escolar apresentou características próprias ao longo do tempo: inicialmente teve como intuito controlar ação do professor sob o prisma administrativo, posteriormente passou a interessar-se pela eficiência do professor, em seguida foi identificada como esforço cooperativo por coordenar professores em suas tarefas pedagógicas. Entre os anos de 1940 a 1960, a supervisão escolar deteve-se a sensibilizar o professor para a prática da pesquisa. Somente a partir dos anos de 1960, a supervisão escolar incorporou os aspectos de eficiência, cooperação e pesquisa, acrescidas ao desenvolvimento profissional docente como mote do seu trabalho.

Apesar das transições no foco de trabalho da pedagoga ao longo do tempo, podemos perceber, através do relato de Laura, que sua atuação, no *lôcus* da EAF-Udi desempenhava uma função de controle do que era planejado e realizado pelos professores. Há evidências de que a função supervisora se deu no vigiar e no fiscalizar, buscando promover, de acordo com as demandas, a ampliação da competência pedagógica através de orientações aos docentes.

Outro ponto de destaque no relato de Laura é sobre a sua atribuição em “lavar ata”, desempenhada rotineiramente. Muitas vezes, por não ter uma definição clara do seu papel, inclusive para os demais profissionais da instituição, a pedagoga acaba exercendo atividades que não fazem parte do arcabouço de suas atribuições, tornando-se, assim, uma secretária.

Nos dias atuais, ainda encontramos nos IFs gestores que responsabilizam as pedagogas por tarefas que não estão em conformidade com o seu exercício e que, na maioria das vezes, podem ser executadas por outros servidores. Muitos desses gestores pertencem às áreas técnicas e às ciências exatas, revelando possíveis conflitos, visto que

esses desconhecem ou invalidam o trabalho da pedagoga no contexto da EPT. A pedagoga não está proibida de lavrar uma ata, mas tomar essa função como sua responsabilidade em toda reunião que participa é, no mínimo, desconsiderar toda a especificidade do cargo, que se apresenta como estratégico na articulação das questões administrativas e didático-pedagógicas.

Em outra passagem, Laura ressalta que “a pedagoga não dava palpite, a gente participava das reuniões, mas ficávamos restritas as nossas atribuições, era tudo determinado entre as direções, coordenações, sempre foi desse jeito” (LAURA, Entrevista, 2019).

Nesse espaço, as decisões administrativas e pedagógicas eram conduzidas pelos gestores, desconsiderando muitas vezes a participação da pedagoga, que, margeada, pouco participava das deliberações. Rangel (2006) ressalta que a pedagoga “no interesse da função coordenadora e articuladora de ações é também quem estimula oportunidades de discussão coletiva, crítica e contextualizada do trabalho” (RANGEL, 2006, p. 147).

Quando pensamos a EAF-Udi, como uma instituição de ensino, em que grande parte das decisões envolve questões pedagógicas é plausível a ocupação desses espaços de discussão por parte da pedagoga, a fim de contribuir com o seu conhecimento, que, compartilhado com os diversos segmentos institucionais, possam favorecer a efetivação do que é definido nos documentos oficiais da instituição.

Salientamos que, dado o contexto de atuação da Laura, com predominância do universo masculino na instituição, podemos inferir que havia (pre)conceitos velados. Em outra passagem, a pedagoga, ressalta:

A instituição era na maioria composta por homens, sejam eles estudantes ou servidores. Quando as meninas começaram a chegar, tínhamos que tomar cuidado, porque era um universo muito masculino. De longe a gente já vinha tossindo, espirrando, no intuito de alertar a rodinha dos homens da nossa presença (LAURA, Entrevista, 2019).

Assim, num espaço marcado pelo gênero masculino, seja no âmbito da administração, da docência e do público atendido, reflete notadamente na forma como Laura lidava com essas situações, seja tossindo e espirrando para alertar a rodinha dos homens sobre a presença das mulheres e no silenciamento das suas opiniões e ideias diante das decisões administrativas e pedagógicas.

Sobre o seu cotidiano com os estudantes, Laura comenta:

Eu fazia de tudo, era eventual, quando faltava professor eu ia para sala de aula, supervisora serve para quê? Passava olhando os cadernos, os estudantes chegavam a questionar se eu era professora. Entrava em sala, eu não tinha obrigação de dar a aula, mas não dava conta de ficar sem o que fazer em sala, não deixava os meninos derrubarem carteira, fazer bagunça, a disciplina pelo menos eu mantinha. Colocava todo mundo para estudar, cada um vai escolher aquela disciplina que está com mais dificuldade para estudar. Saía de uma sala para outra, sempre faltavam professores (LAURA, Entrevista, 2019).

Novamente o relato de Laura nos direciona para a percepção que a pedagoga executava atividades que a afastava da essência da sua função. Vasconcellos (2002) retrata bem o que a pedagoga não é (ou não deveria ser):

não é fiscal de professor, não é dedo duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra galho/salva-vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc.), não é tapa buraco (que fica 'toureando' os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é burocrata (...) não é de gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores (...)) (VASCONCELLOS, 2002, p. 86-87).

A realidade da atuação da pedagoga no espaço escolar é resultado do processo histórico vivenciado por essas profissionais que, ao longo do tempo, na tentativa de realizar as atividades que surgiam no dia a dia, a afastam paulatinamente da sua função, indefinindo seu papel e gerando compreensões equivocadas da sua importância no contexto educativo.

Laura comenta da sua trajetória profissional:

Minha vida profissional foi marcada pelo meu compromisso com o meu trabalho. Sempre fui muito dedicada. Trabalhar, especialmente na Escola Agrotécnica/IFTM foi enriquecedor. O espírito, o intelecto e a fluidez de saberes reverberam em minha vida após a aposentadoria. Continuo estudando até hoje. Acredito que formar gerações, acompanhar cada nova turma que chegava, era uma forma de contribuir para um mundo melhor. A vida da pessoa à sombra da ignorância é muito triste (LAURA, Entrevista, 2019).

A narrativa de Laura revela um sentimento de carinho em relação ao trabalho executado ao longo de sua carreira profissional na EAF-Udi/IFTM, visto a sua realização em contribuir para a formação de pessoas para interpretar o mundo e agir no sentido de sua transformação. É salutar perceber as reverberações do trabalho desempenhado por Laura e a materialização do papel da escola em sua vida após a aposentadoria, visto que optou por continuar aprendendo, através dos seus estudos da Língua Francesa, como nos contou no dado momento da entrevista.

A aposentadoria de Laura aconteceu quatro anos após o processo de Ifetização e ela relata as transformações advindas desse novo cenário educacional na instituição:

No final da minha trajetória profissional na instituição, havia muitos cursos, muitos alunos, muitos professores. Curso de graduação, o deslocamento dentro da instituição, novos professores chegando, novas legislações, estágios, um processo muito dinâmico acontecendo (LAURA, Entrevista, 2019).

A transição entre EAF-Udi para IFTM *Campus* Uberlândia apresentou uma nova realidade para Laura, que presenciou o crescimento da instituição e os movimentos que o agigantaram: investimento em infraestrutura, novos cursos, número considerável de novas matrículas e novos profissionais. Esse cenário que se apresentou foi diferente de tudo que Laura havia vivido anteriormente.

Acreditamos que conhecer a história de vida e de profissão da pedagoga Laura nos instiga a pensar no espaço de atuação das pedagogas no *Campus* Uberlândia, suas conquistas e seus desafios. É uma forma de contribuir para pensar o movimento de construção das identidades profissionais das pedagogas neste espaço de atuação, vislumbrando potencialidades de atuação e de formação para atendimento as demandas complexas que tem se apresentado.

O relato de Laura gerou indícios para algumas reflexões que se tornam provocativas na construção da historicidade do trabalho das pedagogas no âmbito da EAF-Udi e, posteriormente no IFTM *Campus* Uberlândia. Percebemos traços de um ofício marcado por elementos de controle e de fiscalização de um sistema instituído, alcançando funções que muitas vezes fogem dos objetivos primordiais dessa profissional. Outro ponto que nos chama a atenção é sobre o pouco espaço de fala destinado à pedagoga nas decisões administrativo-pedagógicas da instituição, desconsiderando a participação e a visão política dessa profissional que está diretamente vinculada à globalidade do contexto na qual se insere a ação educativa.

Na próxima seção buscaremos evidenciar os contornos que nos indicam os movimentos constitutivos das identidades profissionais das pedagogas do IFTM *Campus* Uberlândia, tendo como plataforma de análise a substancialidade dos processos de socialização profissional e suas reverberações na construção dessas identidades profissionais.

*IV****SER E TORNAR-SE PEDAGOGA: identidades em construção***

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

(João Cabral de Melo Neto)

Ao propormos refletir sobre a construção das identidades profissionais das pedagogas que atuam no IFTM *Campus* Uberlândia, percebemos que o ser e tornar-se pedagoga está enredado por marcas de diferentes momentos (histórias de vida, formação inicial, formação contínua) e diferentes saberes. É uma caminhada que não se faz de forma solitária, pois como nos alerta a epígrafe que ilustra essa seção, “*um galo sozinho não tece uma manhã*”, mas sim solidária, com a contribuição de diferentes sujeitos e com os inúmeros diálogos empreendidos, “*para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos*”. Reforçamos, amparados em Quirino (2015), que a pedagoga não é apenas uma técnica de gestão educacional, mas uma educadora da educadora, que na prática, constrói cotidianamente sua competência profissional.

Assim, nesta Seção, ancoramos nos aportes teóricos para compreender o processo de socialização profissional e suas implicações para a construção das identidades profissionais das pedagogas. Para isso, vamos imergir, inicialmente, nas contribuições teóricas sobre Identidade Profissional e Socialização Profissional. Embora grande parte dos autores, nos quais amparamos nossas reflexões teóricas, trata a temática com o foco na formação de professores, entendemos que a discussão pode e deve ser ampliada para a atuação da pedagoga especialista, visto que a docência é uma das bases de sua formação profissional, desde 2006.

Em seguida, buscaremos desvelar os indícios da construção da identidade profissional das pedagogas do IFTM *Campus* Uberlândia, a partir de três Dimensões: Motivacional, Representacional e Socioprofissional, tendo como plataforma de análise as entrevistas concedidas pelas pedagogas, as respostas de questionários (respondidos por pedagogas, professores, coordenadores de curso, coordenadores gerais de ensino e diretores de ensino, pesquisa e extensão) e o documentário “Trajetórias” protagonizado pelas pedagogas que idealizaram e executaram a ação formativa docente “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT”. Foi a forma que encontramos de registrar as vozes de um coletivo, na tentativa de interpretar, refletir e (re)fazer percursos que dão o contorno às identidades profissionais dessas pedagogas.

4.1 - Para compreender a trajetória: as imbricações entre o processo de socialização profissional e a construção da identidade profissional

A construção da identidade profissional é um mecanismo complexo, não acontece de forma linear e estática, mas se constitui a partir de diferentes experiências pessoais e profissionais, ou seja, é um fenômeno relacional e idiossincrático. Portanto, ser e tornar-se pedagogo, além de identificar-se com a profissão, são processos multidimensionais, visto as variáveis que incidem no desgaste do ofício (baixo salário, pouca valorização e reconhecimento social, precarização do trabalho, dentre outros) que tornam as referências raramente estimuladoras.

As tensões e as exigências que a profissão impõe, dão origem a desafios que intensificam a busca e a apropriação de si mesmo, nas dimensões pessoal e profissional, que ultrapassam as normas e as regras que orientam o *lócus* de trabalho. Moita (1992) assevera que as relações que se estabelecem na constituição da identidade pessoal e profissional, são atividades de autocriação e de transformação, resultantes de vivências entre a tensão e a harmonia, a distância e a proximidade, a integração e a desintegração. A autora conclui que a pessoa é o elemento central desse processo, que procura a unificação possível, no contexto desses movimentos, sendo atravessada pelas contradições e ambiguidades inerentes a esses transcurso.

Sob essa perspectiva, Nóvoa (1995) comenta que a construção de identidades é um processo intrincado, que caracteriza a maneira como cada um se sente, como cada pessoa se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. Portanto, podemos afirmar que a construção da identidade profissional necessita de “um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (NÓVOA 1995, p. 16).

Entendemos que “o desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjetivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo, enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 12). Nesse expediente, Marcelo Garcia (2009) pontua algumas características da identidade profissional:

1. Processo evolutivo de (re)interpretação de experiências, que se aproxima da ideia de desenvolvimento profissional, visto como uma aprendizagem que se dá

ao longo da vida, portanto, deve ser entendida como resposta a pergunta: “o que quero vir a ser?”;

2. Envolve a pessoa e o contexto, determinando múltiplas identidades, de acordo com a importância que cada sujeito dá às características profissionais, assim, desenvolve sua própria resposta à circunstância em que está inserido;
3. É composta por subidentidades que se relacionam em diferentes intensidades entre si, tendo relação com os contextos que os profissionais se movimentam e
4. É influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos e contribui para a percepção da autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho.

A partir dessas características discorreremos, neste tópico, sobre três dimensões essenciais da identidade profissional, conforme preconizado por Nascimento (2007):

1. Dimensão Motivacional: relacionada ao projeto profissional e sua incidência na motivação e na escolha da profissão;
2. Dimensão Representacional: relacionada à percepção profissional, às imagens da profissão e de si como profissional e
3. Dimensão Socioprofissional: diz respeito aos níveis social e relacional, baseados nos processos de socialização profissional.

Nascimento (2007) comenta que a Dimensão Motivacional incide nos fatores subjacentes à escolha da profissão, sendo: os fatores intrínsecos, que dizem respeito ao sentimento, o ideal, o gosto e a realização pessoal em desempenhar determinada função, e os fatores extrínsecos, relacionados aos motivos sociais e econômicos, a perspectiva do emprego e das condições de trabalho, além de considerar as influências e as expectativas dos outros. A referida autora advoga:

a motivação para uma profissão está ligada à representação que se faz da mesma e a relação que se estabelece entre esta representação da profissão e a representação que se tem de si. Dependente da imagem de si, a escolha de uma profissão tem, também, uma função relacionada com a construção da identidade social do sujeito: “escolher uma profissão, é atribuir um sentido a uma função social que se situa em relação com a sua vida, é tomar lugar na estrutura social e num sistema de relações interpessoais, no sentido de

construir uma imagem de si” (Postic et al., 1990, 26) (NASCIMENTO, 2007, p.211)

Podemos apreender que a escolha da profissão é substanciada e motivada por fatores particulares, principalmente no que se refere ao tipo de conhecimento sobre o ofício, além de atribuir sentido a uma função social decorrente dessa profissão.

A Pedagogia é um dos ofícios em que suas futuras profissionais se veem imersas, desde o início do seu processo de escolarização, em uma das possibilidades de espaço de atuação, que é a escola. Ainda na posição de estudantes, essas profissionais estão expostas a um período considerável de observação (não dirigida) em relação às funções e às tarefas desempenhadas no espaço escolar. Para Tardif (2014) a temporalidade é uma estrutura intrínseca da consciência e podemos afirmar que boa parte do que as pedagogas sabem sobre a dinâmica da escola, “sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente sobre sua socialização enquanto alunas”. (TARDIF, 2014, p.68).

Nascimento (2007) comenta que a motivação para a docência tem como um dos parâmetros as representações da profissão e as significações atribuídas ao papel e às condições de exercício da função, dependendo também das variáveis pessoais e das relações experienciadas entre o meio escolar e os professores.

Nesse sentido, Marcelo Garcia (2009) enfatiza que a socialização prévia, a partir do período tão prolongado de observação como alunos, desenvolve padrões mentais e crenças sobre o ensino. Nessa perspectiva, a identidade profissional se configura de forma paulatina e pouco reflexiva, visto a exposição a modelos de docência e de processos educativos com os quais as pedagogas vão se identificando e que tem influência mais significativa nos aspectos emocionais que nos racionais. Sabendo que a docência e a Pedagogia são ciências do humano, e dada a importância da interação humana na prática dessas profissões, podemos inferir que as emoções constituem um elemento essencial na construção das identidades dessas profissionais.

As crenças que as profissionais de Pedagogia vão construindo sobre o ensino, desde a sua socialização prévia como estudantes, tendem a orientar suas práticas. Marcelo Garcia (2009) pontua que as crenças são proposições que as pessoas mantêm sobre aquilo que consideram uma verdade e identifica três categorias de experiências que condicionam as crenças sobre o ensino, sendo:

1. Experiências pessoais: as perspectivas sobre a vida, suas visões de mundo, a crença sobre si mesmo e sobre as demais pessoas, as relações que estabelece entre a escola e a sociedade, a família, a cultura, sua procedência socioeconômica, sua etnia, o sexo, a religião, são alguns dos fatores que incidem nas crenças sobre o ensinar e o aprender;
2. Experiências com o conhecimento formal: entendido como o conhecimento adquirido que dará amparo ao desempenho do seu trabalho e
3. Experiência escolar: são as experiências, como estudante, que contribuem para formar uma ideia do que é ensinar e qual o trabalho do professor.

As experiências, acima relacionadas, são consideradas aprendizagens por observação, que, apesar de não acontecerem de maneira intencional, vai transpondo as estruturas cognitivas e emocionais, de maneira inconsciente, criando expectativas e crenças que vão se tornando difíceis de remover. Tardif (2014) explicita que:

(...) uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes na sua história de vida, pois em cada ator, a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação (TARDIF, 2014, p.69).

Nesse sentido, as crenças, as imagens e as memórias de si mesmos como estudantes atuam como catalisadores que darão sentido aos conhecimentos e às experiências com as quais os profissionais vão se deparando. Marcelo Garcia (2009), ressalta que as crenças se formam em idade muito precoce e tendem a se perpetuar, sendo orientadora na definição e na compreensão do mundo e de si mesmos. O autor também afirma que o conhecimento e as crenças estão inter-relacionados, mas que o caráter afetivo das crenças conduz a interpretação dos novos fenômenos e experiências que os profissionais se deparam.

Para Marcelo Garcia (2009), a crença de que as experiências práticas contribuem para a formação de melhores profissionais, contrasta com a primazia explícita do que denomina “conhecimento proposicional”. Para o autor, é importante diferenciar o conhecimento para a prática, na prática e da prática:

1. Conhecimento para a prática: o conhecimento é o mote para organizar a prática, assim sendo, conhecer mais (conteúdos, estratégias instrucionais, teorias educacionais, dentre outros) condiciona uma prática eficiente. A prática tem relação com a aplicabilidade do conhecimento formal às situações vivenciadas;
2. Conhecimento na prática: é a busca pelo conhecimento na ação. Pressupõe que o ensino é uma atividade incerta e espontânea, contextualizada e construída em resposta às especificidades da vida cotidiana nas escolas e nas salas de aula, nesse caso, o conhecimento advém da ação, da experiência e da deliberação dos profissionais e
3. Conhecimento da prática: o conhecimento é construído de modo coletivo dentro do *locus* de trabalho, a partir de projetos que visem o desenvolvimento da escola, de formação ou a pesquisa cooperativa.

Tardif (2014) considera que os saberes práticos formam um conjunto de representações que contribuem para interpretar, compreender e orientar a profissão e sua prática em todas as suas dimensões, constituindo, assim, a cultura docente em ação.

Ao tratarmos da Dimensão Representacional evocamos a percepção da profissão, papel e perfil das pedagogas, bem como a percepção de si em relação à profissão. Conforme já mencionamos, a escolha da profissão denota uma imagem da docência, condicionada, muitas vezes, na experiência como estudante, que é relacionada com a imagem de si. O processo de socialização profissional fundamenta o confronto e a atualização dessas imagens.

Desse modo, o processo de construção da identidade profissional está relacionado com as formas como o sujeito se reconhece, como atribui sentido a sua atuação e como é reconhecido pelos outros. Cada pessoa dá um sentido único às suas vivências e para Dubar (1997) existem modos de identificação que validam as (re)construções contínuas da identidade de um sujeito, sendo assim, mutável. O autor ressalta:

Ora, a identidade humana não é dada de uma vez por todas no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações (DUBAR, 1997, p. 3).

A socialização abarca os conhecimentos formais, os comportamentos, os hábitos e os valores, além de envolver as negociações próprias das relações estabelecidas com os outros. Assim, podemos apreender que a identidade profissional é substanciada também por processos de socialização em que ocorrem a percepção, o entendimento e a incorporação das características de identificação com a profissão.

Nascimento (2007) ressalta que na Dimensão Representacional é importante ressaltar a confrontação entre as concepções prévias da profissão e a realidade da vida profissional. A autora esclarece:

O referido confronto tem sido descrito, por muitos autores, como negativo, envolvendo a experiência de um choque, daí falar-se em choque da realidade. Esse desfasamento pode ter diversas causas, incluindo factores pessoais, como a escolha não esclarecida da profissão, a idealização da auto-imagem profissional, atitudes e características pessoais não adequadas, e contextuais, nomeadamente, uma formação demasiado teórica e desfasada da realidade, criando discrepâncias entre as expectativas e a realidade de trabalho (NASCIMENTO, 2007, p.213).

Tardif (2014) pontua que alguns docentes vivenciam a distância entre os saberes adquiridos ao longo do curso de formação e o choque da “dura realidade” que se apresenta, principalmente nos primeiros anos de ensino. Os profissionais descobrem o limite dos seus saberes pedagógicos, podendo provocar a rejeição pura e simples da sua formação anterior, bem como a reavaliação de sua prática e até mesmo julgamentos mais relativos. Nascimento (2007), ancorada nos estudos de Huberman (2000), acrescenta que o início da profissão constitui uma fase de exploração em que existe a oscilação entre sobrevivência e descoberta, revelando um misto de sentimentos, tais como: o entusiasmo, a incerteza, a indecisão e a insegurança.

A socialização profissional assume grande relevância no período inicial de inserção na profissão e no desenvolvimento profissional das pedagogas. A Dimensão Socioprofissional está relacionada com a “integração da cultura profissional pelo professor e na adaptação e integração deste no grupo profissional e nos contextos profissionais nos quais desenvolverá sua atividade” (NASCIMENTO, 2007, p.214).

Nessa esteira, Dubar (2005) considera a identidade um elemento importante da realidade subjetiva e que, conseqüentemente, encontra relação dialética com a sociedade. Assim, entende-se que a identidade é um fenômeno dialético entre o indivíduo (identidade para si) e a sociedade (identidade para o outro). Essas duas

dimensões são tratadas por Dubar (2005) como sendo: processo identitário biográfico e processo identitário relacional.

O processo identitário biográfico é uma construção individual, ao longo do tempo, de identidades sociais e profissionais, que são substanciadas pela família, escola, mundo do trabalho. Portanto, trata-se da história, das habilidades e dos projetos de cada indivíduo, cujas transações são subjetivas e abarca as identidades herdadas e identidades visadas. O processo identitário relacional se insere no campo da legitimação e do reconhecimento das identidades relacionadas aos saberes, competências e imagens de si, propostas e expressas pelos indivíduos nos sistemas de ação objetiva. Podemos dizer que o sujeito é analisado pelo outro dentro de um contexto de ação nos quais estão inseridos.

Nesse sentido, a identidade é, portanto, “(...) o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 136). Assim, as identidades são resultados de construções contingentes, em mutação, relativas a um determinado contexto sócio-político e histórico. Para Dubar (2005) os processos identitários biográfico e relacional não se separam, pois o primeiro é correlato ao segundo: reconhece-se pelo olhar do outro. Apesar disso, a identificação que vem do outro pode ser recusada para se criar outra, visto que a identificação se utiliza de categorias socialmente disponíveis (DUBAR, 2005).

O referido autor comenta que as formações identitárias se constituem em movimentos de tensão entre os atos de atribuição, que são as identidades virtuais, correspondentes aos que os outros dizem ao sujeito o que ele é, e os atos de pertença, em que o sujeito se identifica com as atribuições recebidas e adere às identidades atribuídas.

Nesse sentido, podemos apreender que o cerne do processo de construção das identidades para Dubar (2005) é a identificação ou não identificação com as atribuições que são sempre do outro, visto que esse processo só é possível através da socialização. Esse movimento tensionado entre a identidade para o outro e a identidade para si se caracteriza pela oposição entre o que esperam que o sujeito assuma e o desejo do sujeito em ser e assumir determinadas identidades.

Entendemos que a socialização profissional é processo em que os profissionais constroem valores, atitudes, conhecimentos e habilidades que os aproximam de uma

efetiva identificação e adesão a uma profissão. Dubar (2005) ressalta a importância das histórias de vida dos sujeitos, visto que a criação de estratégias pessoais e as representações de si, ainda jovens, têm grande influência no futuro profissional e sobre a construção pessoal de uma estratégia identitária capaz de mobilizar uma imagem de si, a avaliação de suas habilidades e a realização de seus desejos.

Destacamos que a identidade profissional é resultado de intermináveis socializações, construída a partir das interações, dos juízos dos outros, das próprias orientações e autodefinições, ou seja, está ancorada na subjetividade dos sujeitos, em dado contexto social.

Diante das considerações teóricas apresentadas, no próximo item nos deteremos em desvelar três Dimensões da identidade profissional, sendo elas: Motivacional, Representacional e Socioprofissional, para avançarmos na análise da construção das identidades profissionais das pedagogas do IFTM *Campus* Uberlândia.

4.2 – Dimensão Motivacional: “(...) mas a minha brincadeira preferida era de escolinha”

Consideramos que a construção da identidade profissional das pedagogas são processos que não se dissociam de um contexto educacional, cultural, político e social que, entrelaçado às suas experiências, desencadeiam o delineamento de suas identidades. Assim, buscaremos desvelar, aspectos da vida pessoal e profissional das pedagogas do IFTM *Campus* Uberlândia que estão relacionados com a Dimensão Motivacional, ou seja, a escolha e a motivação para exercer a Pedagogia como profissão.

As narrativas das pedagogas revelam lembranças de pessoas e de trajetórias marcadas por movimentos e por vivências que indicam a importância da educação como possibilidade de ascensão social. A Pedagoga Ana comenta:

A educação mudou a minha realidade, dos meus irmãos e de grande parte dos meus amigos de infância e adolescência. Morei em um bairro de periferia, onde faltava de tudo. Mas minha mãe sempre dizia que tínhamos que estudar, apesar de todas as dificuldades. E agradeço demais a ela por essa insistência. Minha mãe queria mudar a nossa realidade (PEDAGOGA ANA, Entrevista, 2020).

A Pedagoga Maria narra:

No último ano do ensino médio conheci o meu esposo, ele foi um grande incentivador para que eu continuasse meus estudos e fizesse uma graduação. Quando começamos a namorar eu trabalhava em uma clínica de odontologia e auxiliava na parte de ortodontia e na recepção dos clientes. Devido a essa experiência, eu acreditava que a odontologia pudesse me dar uma melhor condição financeira (PEDAGOGA MARIA, Entrevista, 2020).

Notadamente sabemos da influência que a educação pode exercer na ascensão profissional e na mobilidade social das pessoas, o que nos condiciona a pensar nos fatores subjacentes à escolha de uma profissão. Nesse quesito, podemos distinguir as motivações intrínsecas relacionadas ao sentimento, à vocação e à realização pessoal e as motivações extrínsecas, relacionadas às questões socioeconômicas, à facilidade de obtenção de emprego e às condições de trabalho. Em ambas narrativas, podemos considerar a motivação extrínseca das pedagogas na valorização dos estudos, visto o indicativo que a educação poderia propiciar-lhes melhores condições de vida.

As narrativas indicam passagens da infância e de vivências escolares das pedagogas que demarcam de forma significativa a formação de suas personalidades. A Pedagoga Maria comenta:

Por mais que eu fosse tímida, eu sempre estava disposta a ajudar meus colegas, principalmente em matemática. Eu sempre gostei muito de aprender e os colegas pediam para ajuda-los com os estudos. Lembro-me de dar aulas particulares para duas vizinhas, quando eu ainda estava no ensino fundamental e era remunerada por isso (PEDAGOGA MARIA, Entrevista, 2020)

Dubar (2005) comenta que a identidade dos sujeitos se constitui principalmente na infância, em que há a incorporação ou a recusa de valores e de costumes. Através das brincadeiras, as crianças recriam a realidade, dado o seu contexto cultural e social, utilizando sistemas simbólicos. Sara e Ana evocam as memórias de suas infâncias:

Adorava brincar de boneca, mas a minha brincadeira preferida era de escolinha. Eu tinha uns sete ou oito anos de idade quando meu pai me deu de presente um quadro negro. Lembro-me das crianças da rua irem para minha casa brincar comigo de escolinha. A mesa da varanda da minha casa ficava cheia de crianças estudando (PEDAGOGA SARA, Entrevista, 2020).

Passei minha infância e adolescência em um bairro carente em todos os sentidos: saúde, educação, lazer, esporte, etc. Mas tinha algumas pessoas que lutavam muito para mudar essa realidade e proporcionar educação e oportunidades aos jovens. A Associação de Moradores do Bairro conseguiu

montar uma biblioteca, que se tornou o nosso ponto de encontro. Todos os dias passávamos a tarde toda lá. Em muitos momentos íamos só para encontrar os amigos, mas, mesmo que o objetivo não fosse estudar, estávamos em um ambiente que nos proporcionava educação e isso fez toda a diferença para muitos de nós (PEDAGOGA ANA, Entrevista, 2020).

As recordações da infância de Sara e de Maria resgatam momentos relacionados com a docência, seja através das aulas particulares ou das brincadeiras de escolinha. A Pedagoga Ana relata sobre a biblioteca do bairro, o ambiente acolhedor que instigava as crianças e os jovens a se dedicarem aos estudos. Esses movimentos condicionam uma tessitura de situações que remetiam ao cotidiano escolar e que se apresentavam como atividades da infância que lhes eram prazerosas.

A Pedagoga Sara comenta que, desde o 1º ano do ensino médio, tinha a intenção de fazer o curso de Magistério:

(...) cursei o primeiro ano e percebi que não era bem o que eu queria. Também não tinha interesse em estudar no Colégio Militar. Pensava em uma formação profissional, no caso, o Magistério. Infelizmente não havia a oferta desse curso na rede pública, somente numa escola particular. Conversei com meu pai, expliquei a situação e pedi que ele arcasse com as despesas do curso. Meu pai prontamente aceitou e fiz o 2º e o 3º ano do Magistério. Fiz meu estágio em turmas da educação infantil, em uma escola que tinha os anos iniciais. Tentei emprego em escolas particulares, mas não consegui uma vaga devido à inexperiência. Com isso não foi possível ingressar na docência assim que finalizei o curso de Magistério. Pensando em dar continuidade ao meu itinerário formativo, iniciei o curso de Pedagogia (PEDAGOGA SARA, Entrevista, 2020).

Pela narrativa da Pedagoga Sara, podemos apreender, que desde a sua infância há uma tendência pela escolha do Magistério como profissão. Os estudos de Nascimento (2007) evidenciam que uma escolha precoce da profissão é, recorrentemente, mais intencional do que uma escolha tardia, visto que essa, muitas vezes, é considerada uma escolha de recurso. A autora comenta:

A escolha pode, ainda, operar-se de forma voluntária ou circunstancial, com base em motivações conscientes ou inconscientes, pessoais ou interpessoais (Postic et al., 1990). Embora não existam investigações sobre todos estes aspectos, Alves (2001) refere que vários estudos têm salientado a importância e os efeitos positivos, para o desenvolvimento e a satisfação profissionais, de uma escolha interior e consciente (NASCIMENTO, 2002, p.81).

A Pedagoga Ana comenta que após o término do ensino médio não sabia ao certo que profissão seguir. Passou a ser aluna do cursinho “Futuro Pré-Vestibular”,

mantido pela associação do bairro em que residia, e tentou vestibular para os cursos de Agronomia, Serviço Social, Terapia Ocupacional e Geografia em diferentes instituições. Mas a definição pelo curso de Pedagogia foi motivada pelo incentivo da mãe do namorado à época:

(...) a mãe do então namorado era pedagoga e trabalhava com educação especial. Eu a acompanhei diversas vezes em seus trabalhos e projetos com as crianças da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e, assim, pude conhecer melhor o trabalho de uma pedagoga. Novamente prestei vestibular em Brasília e em Uberlândia para Serviço Social e Pedagogia respectivamente. Fui aprovada nas duas! Porém, com a greve de 2002 o curso só começou no final de março de 2003 e optei por cursar Pedagogia em Uberlândia (PEDAGOGA ANA, Entrevista, 2020).

A Pedagoga Maria comenta que começou a trabalhar muito cedo, logo após o término do ensino médio, em uma clínica odontológica. Devido a essa experiência, prestou vestibular para o curso de Odontologia, mas, com o tempo foi percebendo o desafio da aprovação no processo seletivo e a dificuldade que teria em lidar com situações de cirurgia, além das altas despesas com os materiais acadêmicos do curso. O trabalho na clínica odontológica propiciou o desenvolvimento de habilidades, principalmente na área administrativa, o que a motivou buscar aprovação no vestibular para Administração. Após tentativas frustradas de aprovação nos processos seletivos, passou a analisar outras possibilidades, optando pelo curso de Pedagogia. A Pedagoga Maria comenta que durante a graduação conciliou o trabalho na clínica odontológica, os estudos e a vida de recém-casada.

Podemos apreender, a partir das narrativas das pedagogas que a escolha pela graduação em Pedagogia evidencia motivações particulares, que remetem às relações entre as representações que cada uma faz da profissão e de si mesmas. A escolha da Pedagoga Ana foi motivada por uma socialização prévia, possibilitando conhecer, mesmo de maneira superficial a realidade da profissão. A Pedagoga Sara, desde a infância demonstrou interesse pela docência, contudo, a escolha da Pedagoga Maria pelo curso de Pedagogia deu-se mais tardiamente, depois de algumas frustrações com os vestibulares que a fez analisar outras possibilidades. Nascimento (2002) advoga que a escolha por uma profissão é atribuir um sentido a uma função social relacionada com a sua vida, de modo a construir uma imagem de si a partir de um lugar na estrutura social e num sistema de relações interpessoais.

As pedagogas manifestaram o interesse pelos estudos, mesmo frente às adversidades, o que levou à formação no curso de Pedagogia, porém foi recorrente a afirmação de que não se adaptaram à docência. Registramos fragmentos das narrativas que evidenciam essa afirmação:

Durante a realização do curso de Pedagogia, tive a oportunidade de lecionar em turmas da 5ª e 6ª série de uma escola particular, foi a pior experiência da minha vida. Deixei o comércio e fui ministrar aulas de Redação. Foi muito desafiador, não estava gostando de lecionar (PEDAGOGA SARA, Entrevista, 2020).

Enquanto cursava Pedagogia não tive a oportunidade de vivenciar muito a prática, realizando estágios, por exemplo, devido a minha jornada exaustiva de trabalho. Quando finalmente tive a oportunidade de fazer estágio foi em uma escola no bairro Custódio Pereira aos sábados, com as turmas de reforço escolar, estudantes com muitas dificuldades. Apesar da oportunidade, não foi uma boa experiência (PEDAGOGA MARIA, Entrevista, 2020).

Minha primeira experiência como professora foi muito difícil, pensei em deixar o curso. Fui contratada para substituir uma professora na educação Infantil. Na primeira semana, todo mundo falava pelos cantos de uma aluna, Vitória, que era o terror, que ela me daria trabalho. Quando a vi, parecia um anjo, cheia de cachinhos, olhos claros, com o bracinho quebrado. Deixaram-me sozinha com a turma e iniciei as atividades. Mas a Vitória, querendo um lápis cor de rosa que outra coleguinha estava usando, esbravejou, gritou e jogou para o alto uma caixa com os lápis coloridos. [...]. Meu primeiro dia na sala de aula não foi bom. Terminei o dia pensando se realmente a Pedagogia era para mim. Na saída da escola, eu estava tão decepcionada! Eu não esperava encontrar no primeiro dia uma criança que estava gritando, esbravejando e outra vomitando no meu colo (PEDAGOGA ANA, Entrevista, 2020)

As narrativas das pedagogas nos remetem a pensar no choque de realidade, “o período de confrontação inicial do professor com as complexidades da situação profissional” (MARCELO GARCIA, 1999, p.28). Marcelo Garcia (1999) comenta que esse momento de iniciação na carreira é passível de tensões, contextos desconhecidos e aprendizados intensos que exigem a aquisição de conhecimento profissional e certo equilíbrio pessoal.

A Pedagoga Ana comenta:

O curso não te prepara para a realidade da sala de aula na educação infantil. Passei por muitas situações chocantes! Um dia mais desafiador que o outro. Eu tive um aluno especial, não tive suporte nenhum da gestão, numa sala de aula muito pequena, os alunos muito agitados. Eu não sabia como lidar, eu me sentia uma incompetente o tempo todo (PEDAGOGA ANA, Entrevista, 2020).

Pimenta (2012) assevera que, em relação à formação inicial, muitos cursos de formação desenvolvem seus currículos com conteúdos e atividades de estágio distanciados da realidade das escolas, que pouco contribuem para captar as contradições presentes na prática social de educar e não validam novas identidades profissionais.

Consideramos, nesse sentido, a importância da formação inicial como promotora do conhecimento da realidade da profissão, permitindo o confronto e a elaboração das representações profissionais, a imagem da profissão e de si próprio em relação à profissão (NASCIMENTO, 2007).

Podemos considerar, a partir dos relatos das pedagogas, que as experiências negativas com a docência, substanciaram a busca por outros itinerários profissionais. A Pedagoga Sara comenta que aos 19 anos de idade conseguiu aprovação em um concurso para o cargo de assistente técnico educacional para trabalhar na SEE. Ela diz:

Dispensei a docência, era uma experiência que não estava me fazendo bem. Eu queria ser Inspectora Escolar. Como eu trabalhava diretamente com muitas inspetoras na SEE eu gostava de trabalhar com as legislações. Tive como meta estudar e me concursar nesse cargo. Fiz concurso, consegui aprovação, mas com a Lei 100⁴⁰ não consegui tomar posse. No ano de 2008 vim para Uberlândia. Fiz outro concurso, para o cargo de Pedagogo no IFTM e fui aprovada. Foi muito importante esse momento, pois foi o incentivo de uma amiga inspetora que despertou o interesse em prestar esse concurso. (PEDAGOGA SARA, Entrevista, 2020).

A curta trajetória profissional da Pedagoga Sara com a docência nos instiga a pensar sobre as adversidades que perpassam o ser, o estar e o fazer profissional da professora iniciante para além dos elementos pedagógicos. A narrativa de Sara revela motivações intrínsecas (quando afirma gostar do trabalho com legislações) e extrínsecas (a influência das inspetoras com as quais trabalhava) que redirecionaram seus objetivos profissionais.

A Pedagoga Ana relata seu itinerário profissional, após deixar a docência:

Lecionei por pouco tempo, não mais que dois anos, e ainda na faculdade passei a me envolver com projetos de pesquisa (...) Em 2006, deixei a bolsa de estudos e continuei como voluntária, para poder trabalhar em uma universidade particular, como assistente da direção acadêmica. No início de 2009, consegui uma vaga como gestora pedagógica de cursos a distância na Universidade de Brasília (UnB) e em sete dias me mudei para Brasília. Aprendi muito sobre cursos a distância em Universidades públicas, comecei a

⁴⁰ A Lei Complementar Estadual 100/2007, mais conhecida como Lei 100, efetivou servidores públicos no Estado de Minas Gerais sem aprovação prévia em concurso público. Tratou-se de um arranjo do governo do Estado de Minas Gerais que beneficiou cerca de 98.000 (noventa e oito mil) servidores, mas que foi derrubada pelo Supremo Tribunal Federal no ano de 2014.

dominar o Moodle. Além de gestora pedagógica do Centro de Educação a Distância (CEAD) atuei como tutora da Universidade Aberta do Brasil – Universidade de Brasília (UAB – UNB) no curso de Pedagogia e também no curso de Especialização em Mídias na Educação, no qual pude aprender muito sobre essa temática. No final do ano de 2009, após aprovação em concurso público, fui nomeada para o cargo de pedagogo do IFTM e voltei para Minas (PEDAGOGA ANA, Entrevista, 2020)

Podemos apreender, a partir do excerto acima, que a Pedagoga Ana trilhou um caminho próprio no contexto de sua atuação com a Pedagogia, adquirindo saberes sobre Educação a Distância.

A narrativa da Pedagoga Maria apresenta indicativos que a escolha pela Pedagogia foi motivada por fatores extrínsecos, relacionados com os aspectos sociais e econômicos:

Apesar de ter trilhado uma longa caminhada profissional na clínica odontológica, queria algo mais estável, a aprovação em um concurso público passou a ser meu foco. Durante a minha licença maternidade conciliei os cuidados com minha filha e os estudos para os concursos, com uma ajuda muito especial de minha mãe. Enquanto ela se dedicava em dividir os cuidados com minha filha, eu estudava entre uma mamada e outra. Foi um período de muitas leituras e entrega aos estudos. Preparei-me para um concurso da prefeitura. Nesse mesmo período abriu o concurso para o cargo de pedagoga no IF e fui aprovada em 3º lugar (PEDAGOGA MARIA, Entrevista, 2020).

O projeto profissional de cada uma das pedagogas se desenhou de forma particular, apesar de apresentar um ponto convergente: a não adaptação à docência e envolveu motivações intrínsecas e extrínsecas, que culminaram na estabilidade e expectativas mais seguras de realização do trabalho no cargo de pedagoga, visto que já atuam na EPT entre 11 a 15 anos.

Ao abordamos as experiências no cargo de pedagoga, anteriores ao ingresso no IFTM, a Pedagoga Ana era a única a possuir experiência, atuando na UnB. As Pedagogas Sara e Maria relataram que nunca atuaram na profissão, o que nos condiciona a pensar que elas se tornaram/formaram pedagogas na EPT com a efetivação no cargo no IFTM. A Pedagoga Maria comenta:

Eu ingressei no *Campus* Uberlândia em 2010 e foi um processo de aprendizado da profissão para mim. Após o término do curso de Pedagogia não atuei nos cargos de pedagoga e de professora. Então foi a minha primeira experiência na profissão e escolhi estar próximo dos professores, que era o meu campo de atuação, para que eu pudesse também aprender com eles. Nesse processo de aprendizagem da profissão, juntamente com as minhas colegas pedagogas, que me deram a segurança para desenvolver o meu

potencial, compartilhar minhas experiências, mesmo que teóricas, no campo da educação, eu senti necessidade de buscar novos conhecimentos acerca de uma temática que me angustiava muito no cotidiano do meu trabalho, em relação às dificuldades e necessidades dos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos (PEDAGOGA MARIA, Documentário, 2021)

Tardif (2002) considera que, na prática de suas funções e de sua profissão, os educadores desenvolvem saberes específicos, baseados no trabalho diário e no conhecimento do meio, ou seja, brotam da experiência e por ela são validados. Para o autor, esses saberes “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos” (TARDIF, 2002, p. 39). Assim, acreditamos que os saberes da experiência, que substanciam o aprendizado da profissão por essas pedagogas, foram sendo adquiridos ao longo do tempo, a partir de suas práticas individuais e coletivas e que são constantemente ressignificadas.

Apesar da considerável experiência do grupo de pedagogas, elas afirmaram que o curso de Pedagogia não preparou para o trabalho com a EPT. A Pedagoga Ana comenta: “a minha formação foi muito incipiente e quando entrei no IFTM eu me vi com muitas lacunas, muitas dificuldades” (PEDAGOGA ANA, Documentário, 2021).

É notório que os cursos de Pedagogia se caracterizam pela multiplicidade de enfoques e possibilidades de atuação desses profissionais em ambientes dentro e fora de espaços escolares. Libâneo (2007) comenta:

considerando-se a variedade de níveis de atuação profissional do pedagogo, há que se convir que os problemas, os modos de atuação e os requisitos de exercício profissional nesses níveis não são necessariamente da mesma natureza, ainda que todos sejam modalidades de prática pedagógica. De fato, os focos de atuação e as realidades com que lidam embora unifiquem em torno das questões de ensino, são diferenciados, o que justifica a necessidade de formação de profissionais da educação não diretamente docentes. Ou seja, níveis distintos de prática pedagógica requerem uma variedade de agentes pedagógicos e requisitos específicos de exercício profissional que um sistema de formação de educadores não pode ignorar. (LIBÂNEO, 2007, p.61).

Assim, Libâneo (2007) nos chama atenção para a formação dos agentes pedagógicos que não estão atuando diretamente com a docência, caso específico das pedagogas que atuam no *Campus* Uberlândia. Podemos afirmar que os cursos de Pedagogia pouco consideram a EPT como um nicho de trabalho para o futura pedagoga (visto a longa oferta dessa modalidade de ensino no cenário brasileiro, conforme destacamos na Seção II deste trabalho), dando ênfase na educação básica, sem

necessariamente suscitar reflexões acerca das questões próprias que permeiam essa arena educacional. No horizonte traçado por essa questão, demos ênfase, na Seção III desta tese, às limitações e potencialidades do curso de Pedagogia que descaracteriza a formação da pedagoga como profissional da educação, priorizando a formação da professora dos anos iniciais da educação básica.

Assim, as pedagogas ressaltaram a importância da formação contínua para a busca de saberes próprios para o desenvolvimento do seu trabalho na EPT e afirmaram buscar referências para sua atuação na literatura pedagógica, nas legislações, nas trocas de experiências entre os colegas de profissão, nos documentos oficiais e em eventos ofertados pela instituição.

A esse respeito, a Pedagoga Maria relata o seu itinerário para o aprendizado da profissão:

O início do trabalho como pedagoga se deu diretamente na EPT, desse modo, vivi um misto de sentimentos alegria, ansiedade, medo do inesperado e vontade de aprender. Meus conhecimentos iniciais sobre a EPT se deram nos estudos para o concurso em 2009, visto que o curso de Pedagogia no qual me formei não contemplava na matriz curricular estudos relacionados a EPT. Dessa forma, aprendi sobre a EPT na prática com os colegas de trabalho que não se eximiram de partilhar os conhecimentos já adquiridos ao longo da experiência, além de ter a oportunidade de participar de congressos e eventos da EPT, sendo muitos deles com auxílio de capacitação. Além dos saberes da experiência sempre busquei leituras para entender essa modalidade de ensino. O meu mestrado e doutorado são sobre a formação docente para EPT, assim consegui ao longo dos anos, ampliar meus conhecimentos sobre a história da EPT e como o processo ensino-aprendizagem se realiza, principalmente, nos Institutos Federais instituição da qual faço parte (PEDAGOGA MARIA, Questionário, 2020).

Conforme já evidenciado na Seção II, a EPT possui especificidades próprias que, especialmente a partir da Lei nº. 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que reestruturou a RFEPC, referendou processos de formação baseados na integração e articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos amalgamados ao desenvolvimento científico, à manutenção da autonomia e aos saberes para exercício da laboralidade, ancorados pela tríade ensino, pesquisa e extensão.

Assim sendo, a Pedagoga Maria comenta que o curso de Pedagogia não lhe oportunizou conhecimentos básicos acerca da EPT e que o aprendizado sobre essa modalidade educacional foi construído a partir das experiências com os colegas de profissão, através de suas formações em nível de Mestrado e Doutorado, além da participação em eventos científicos na área da educação.

O relato sobre o itinerário profissional da Pedagoga Maria revela que a instituição pouco oferece condições de formação contínua em serviço (salvo as participações em eventos e congressos custeados pela instituição) para os profissionais que atuam nos cargos administrativos do ensino. Assim, entendemos que a formação profissional é um processo subjetivo, dependente da busca autônoma de cada profissional, sem, necessariamente, ser um projeto institucional.

Na análise da Dimensão Motivacional, percebemos que as pedagogas, desde a infância vivenciavam situações que remetiam à importância da educação, como contributo para mobilidades sociais e profissionais. Percebemos que a escolha por exercer o cargo de pedagoga foi condicionada por fatores intrínsecos e extrínsecos, sendo a não adaptação à docência um elemento convergente para a busca de novos itinerários profissionais.

Concebemos que a escolha pela Pedagogia pressupõe uma imagem dessa profissão e a imagem de si. Essa imagem da profissão, geralmente, carrega as marcas e os movimentos de suas diversas experiências como estudante e do ambiente escolar. O início da carreira profissional é determinante para as representações de si e da profissão, que serão confrontadas e atualizadas a partir dos processos de socialização profissional, conforme discutiremos no a seguir.

4.3 – Dimensão Representacional: “(...) mas o grande desafio é o trabalho coletivo”

Compreendemos que a construção da identidade profissional tem como fundamento relevante a Dimensão Representacional, visto que a percepção da profissão, seu papel e seu perfil, além da percepção de si mesmo em relação à profissão, influencia e integra as demais dimensões (Motivacional e Socioprofissional).

Ao longo do seu desenvolvimento profissional, as pedagogas desenvolvem um conjunto de representações que permitem responder aos contextos, as demandas e as ações em relação ao seu trabalho. Para Kelchtermans (1995) a concepção de si (eu profissional) e o arcabouço de conhecimentos e crenças sobre o ensino (teoria educacional subjetiva) compõem um quadro interpretativo pessoal. O referido autor salienta que o “eu profissional” é resultado da interação com os contextos, sendo

dinâmico e evolutivo ao longo da carreira, englobando aspectos normativos, da autoimagem, da autoestima, da motivação para o trabalho e das expectativas profissionais. A teoria educacional subjetiva diz respeito às experiências profissionais e do modo como essas experiências são refletidas e apreendidas pelo sujeito.

Em relação à percepção da profissão, as pedagogas revelaram, a partir de suas respostas do questionário, que sentiram dificuldades na sua atuação na EPT. Dentre as dificuldades relatadas, podemos citar: pouco conhecimento específico para atuar nessa modalidade de ensino; o desentendimento de muitos professores sobre o papel da pedagoga na instituição; o desconhecimento da dinâmica da operacionalização e do funcionamento dos cursos; a inexperiência com a profissão; a atuação com diferentes modalidades de ensino dentro do mesmo espaço (ensino básico, técnico e tecnológico), além dos movimentos de construção identitária da própria instituição, o IFTM. As Pedagogas Maria e Sara comentam seus desafios com a profissão:

Primeiramente, a falta de experiência profissional, visto que iniciei a minha carreira como pedagoga no IFTM e tive que aprender na prática. Outra dificuldade foi a de conquistar o espaço como pedagoga em uma instituição onde a maioria dos docentes são bacharéis e em muitos casos não (re)conhecem a importância dos saberes pedagógicos (PEDAGOGA MARIA, Questionário, 2020).

Ser pedagoga no IFTM é um grande desafio! Não é simples, é tudo muito complexo! Tem que ter iniciativa e disponibilidade para atuar em várias frentes, com professores de várias áreas, do curso de Informática, Agropecuária, Alimentos, dentre outros. Cada curso tem o seu projeto pedagógico específico, que requer conhecimento desse projeto para uma atuação mais efetiva (...). Mas, o grande desafio é o trabalho coletivo, às vezes são ideias diferentes, há concordâncias, há discordâncias, mas se você trabalhar em prol do coletivo, ele não é fácil, mas é através dele que podemos vivenciar atividades pedagógicas mais efetivas (PEDAGOGA SARA, Entrevista, 2020).

As dificuldades relatadas pela Pedagoga Maria nos ajudam a pensar sobre as críticas que os profissionais da Pedagogia sofrem, especialmente por parte de alguns professores, com formação inicial em cursos de bacharelado. Muitos desses docentes possuem a crença de que os saberes do conhecimento são suficientes para ser bom professor, desconsiderando, assim, os diversos outros saberes, dentre eles o pedagógico. Melo (2018) comenta que:

O domínio do conteúdo pelo professor é condição essencial para a docência, mas corresponde a apenas uma das exigências da profissão docente, pois

quem sabe precisa aprender a ensinar, o que significa compreender que é preciso romper com essa cultura do “ensino porque sei” para “ensino porque sei e sei ensinar” (MELO, 2018, p. 105).

Nesse espectro, a formação pedagógica dos professores, raramente, é assumida pela instituição e é negligenciada nos processos de seleção docentes, visto que os editais não exigem licenciatura para exercer a docência nos IFs. Oliveira e Sales (2015) comentam:

não é de se estranhar o dito que ficou habitual nos IFs: “Dormi engenheiro e acordei professor”. Isto retrata nos dias atuais, uma nova realidade preocupante quando se refere à ausência de formação inicial docente ou uma formação pedagógica para atuação na EPT por parte dos profissionais bacharéis ou tecnólogos (OLIVEIRA e SALES, 2015, p.191).

Apesar das lacunas na formação, muitos professores desconsideram o trabalho da pedagoga, minando assim as possibilidades de potencializar a integração entre esses profissionais. A conquista de espaço, mencionada pela Pedagoga Maria, nos condiciona a pensar nas relações, muitas vezes tensionadas, que são estabelecidas no interior dessas instituições. Professores e pedagogas, cada um a sua maneira, buscam reconhecimento do seu trabalho, e muitas vezes, utilizam a via da imposição, gerando distanciamento e conflitos. Nessa esteira, a Pedagoga Sara comenta sobre a importância do trabalho coletivo como fundante para estabelecer parcerias entre pedagogas e professores, apesar de todas as diferenças, sejam elas de formação ou de ideais de educação entre esses profissionais.

A Pedagoga Sara reforçou:

O que pode distanciar a pedagoga do corpo docente é a questão de às vezes querer “bater de frente” com professor. Tem gente que acha que a pedagoga é chefe do professor, não tem essa questão de elencar hierarquias, mas sim, trabalhar juntos. O jeito autoritário, a imposição, pode distanciar o nosso trabalho dos professores. (...) O que distancia é a falta de sensibilidade de trabalhar com o outro. Aceitação das diferenças. Alguns professores pensam que o trabalho da pedagoga é em vão. Autoritarismo entre um e outro não dá certo. O professor precisa reconhecer o trabalho da pedagoga, quando ele não reconhece, distancia. Quando o professor vê sentido, ele aproxima, mas enquanto não houver esse reconhecimento vai continuar distante. O professor que apresenta algum problema, se ele tem abertura com a pedagoga, ele conversa, mas há também aqueles que não aceitam que tem algo a melhorar, acredita que faz o melhor e o aluno que se adequa a sua metodologia, a sua forma de trabalho (PEDAGOGA SARA, Entrevista, 2020).

Salientamos que a pedagoga que atua no espaço escolar tem relevância substancial no processo educacional, pois contribui para a conexão entre setores, a organização dos processos da instituição, cria condições de diálogo, de afetividade e de comportamentos, com o propósito de efetivação das finalidades do ato educativo. O desconhecimento sobre a atuação da pedagoga para muitos docentes ainda gera questionamentos e entendimentos distorcidos do seu papel no âmbito escolar. A Pedagoga Maria comenta que o fomento às ações formativas docentes se apresenta como uma oportunidade para estreitar as relações entre os profissionais no contexto escolar:

Falando sobre a ação formativa docente, os “Ciclos”, uma das coisas que percebemos de positivo foi a questão do relacionamento entre professores e equipe pedagógica, entre professores e professores. (...) Isso reverberou na formação desses professores na construção de saberes, inclusive na reflexão sobre a sua prática, que eu acho que é o mais importante (PEDAGOGA MARIA, Documentário, 2021).

A despeito dessa relação, as pedagogas disseram perceber algum tipo de (pre) conceito ou resistência com sua atuação por parte dos professores. Dentre os comentários feitos pelas pedagogas, conseguimos apurar dois campos específicos geradores de resistência e/ou (pre)conceito, sendo eles: (1) desvalorização do trabalho pedagógico e desconhecimento das atribuições da pedagoga e (2) a percepção da pedagoga sob a égide de “supervisor /fiscalizador”.

A Pedagoga Maria comenta: “Falta de (re)conhecimento do trabalho por alguns servidores (docentes e técnicos administrativos), pois muitas vezes somos vistos como secretárias do ensino” (PEDAGOGA MARIA, Questionário, 2020). O comentário da Pedagoga Maria requer alguns esclarecimentos sobre a discordância entre a LDB, em que as pedagogas são classificadas como profissionais do magistério e a Lei nº 11.091 de 2005, que dispõe sobre a estruturação do PCC-TAE no âmbito das Instituições Federais de Ensino, na qual a pedagoga faz parte da categoria profissional dos Técnicos Administrativos em Educação (TAEs). Oliveira e Fonseca (2020) comentam:

o fato de as pedagogas intervirem em assuntos docentes, mas pertencerem à carreira dos TAEs, provavelmente colabora para um certo “mal-estar” entre as categorias. Em resumo, é como se as pedagogas estivessem em um “limbo identitário”: não se identificam com os outros TAEs, mas também não pertencem à mesma carreira dos professores, Carreira da

Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) (OLIVEIRA e FONSECA, 2020, p. 58)

Nesse sentido, o pouco entendimento acerca das atribuições das pedagogas, atrelado ao fato de pertencerem ao quadro de servidores técnicos administrativos, favorecem concepções equivocadas e burocratizadas de seu trabalho. Para Gonçalves, Abensur e Queiroz (2009) tratar os problemas educacionais como sendo problemas metodológicos e burocráticos, alimentam desavenças entre docentes e especialistas e nos leva à reflexão sobre a verdadeira concepção que há na RFEPCT em relação à EPT, concebida na perspectiva de treinamento sem reflexão, desconsiderando os aspectos da formação humana.

A Pedagoga Ana comenta sobre sua percepção em relação aos professores de uma possível postura fiscalizadora do cargo de pedagoga: “Muitas vezes os professores veem a pedagoga como supervisora do trabalho docente, o que causa certo distanciamento nas relações e dificulta o desenvolvimento do trabalho” (PEDAGOGA ANA, Questionário, 2020). Corroborando com essa percepção, a Pedagoga Sara comenta: “Visão tradicional que a pedagoga é uma fiscalizadora do trabalho docente. Muitos professores não compreendem o papel da pedagoga na amplitude do ensino” (PEDAGOGA SARA, Questionário, 2020).

A origem da especialidade da pedagoga-supervisora no contexto da educação brasileira dá-se a partir da década de 1960, quando um grupo de professores desembarca em Indiana – nos Estados Unidos da América – para especializar-se e posteriormente instituir os cursos de formação no Brasil. Inicialmente a ideia era oferecer cursos de Metodologia e Psicologia Escolar, mas, ampliado para a área de Supervisão Escolar. Nesse contexto de cultura norte-americana que se funda o serviço de Supervisão nas escolas brasileiras, sob o argumento da autoridade.

Com a Lei 4.024 de 1961, fica instituída legalmente a menção à Supervisão Escolar. Sob a égide da Ditadura Militar, em 1964, a educação torna-se objeto de interesse econômico e de segurança nacional, com o intuito de controlar a qualidade de ensino e criar condições para promover a sua real melhoria (LIMA, 2012). Em 1971, com a reforma do ensino, entendida aqui como parte de um processo de regulação social, acentua-se a importância e a necessidade do supervisor fiscalizador, sob a perspectiva da visão tecnicista de educação.

Portanto, podemos perceber que os movimentos históricos que conduzem à (re)construção da atuação da Pedagogia, especialmente no que tange à habilitação em

Supervisão Escolar, ainda ressoa nas percepções dos docentes em relação a essa profissional. Essas transformações na sociedade brasileira têm reflexos nas estruturas conceituais da escola, tanto no currículo, quanto nas funções pedagógicas. Mas, apesar de todo o aspecto mutante e complexo que envolve a formação das profissionais de Pedagogia é notório os traços ainda presentes de uma atuação historicamente marcada pelo papel fiscalizador, que no *Campus* Uberlândia, podemos constatar desde a atuação da Pedagoga Laura, conforme evidenciado a partir de sua narrativa registrada na Seção III deste trabalho.

Assim, faz-se necessário a superação dos aspectos limitadores na relação entre professores e pedagogas. A Pedagoga Ana, comenta sobre a possibilidade de ações formativas docentes propiciarem relações mais colaborativas entre esses profissionais:

O projeto coordenado pelo setor pedagógico “Ciclos de Estudos Reflexivos: A docência na EPT” foi uma ação formativa com uma metodologia totalmente colaborativa e reflexiva no qual os integrantes participavam ativamente das decisões, desde a periodicidade dos encontros até na seleção e mediação dos temas abordados ao longo do curso. Possuía uma natureza extremamente criativa, reflexiva e emotiva. Professores e pedagogas interagiam de forma igualitária onde os saberes e práticas eram ponto de partida para as discussões, base da ação-reflexão-ação. As metodologias utilizadas serviam de referência e muitas delas foram adotadas pelos professores em suas salas de aula. A partir do curso os professores participantes passavam a entender a pedagoga como um parceira de suas atividades e não mais como supervisora criando uma relação pedagoga/professor mais próxima e de muita parceria (PEDAGOGA ANA, Questionário, 2020).

O relato da Pedagoga Ana nos induz a refletir sobre as possíveis tensões e conflitos inerentes ao processo de construção participativa e dialógica que pauta a prática do ensino. Alarcão (2002) faz uma analogia comparando a escola com um mosaico, no qual os professores são as pedras que o compõe e que precisam ser articuladas e unidas para desempenhar a sua função, cabendo à pedagoga articular essas pedras. Essa função articuladora é essencial no desempenho e no entendimento de que a pedagoga é parte integrante do corpo docente, o que aproxima e desmistifica a concepção autoritária e fiscalizadora, que perdura no espectro da identidade dessa profissional. Para Alarcão (2002) a ação da pedagoga dirige-se ao ensino-aprendizagem e que os critérios e a apreciação dessa relação não são impostos numa perspectiva de receituário acriticamente aceito pelos professores, mas na interação entre esses profissionais.

Rangel (2005) comenta que a pedagoga:

não é um técnico encarregado da eficiência do trabalho e, muito menos, um “controlador” de produção; sua função e seu papel assumem uma posição politicamente maior, de líder, de coordenador, que estimula o grupo à compreensão contextualizada e crítica de suas ações e, também, de seus direitos (RANGEL, 2005, p.12).

Diante das colocações dos supracitados autores, faz-se necessário (re)pensar a atuação da pedagoga nesse espaço tão diverso, que é a EPT, principalmente em relação aos docentes que possuem as mais variadas formações. Essa diversa composição acadêmica do corpo docente é um terreno fértil para um trabalho colaborativo e reflexivo, cabendo a pedagoga conduzir e estimular o grupo a uma compreensão mais ampliada da atividade pedagógica, valorizando as trocas de experiências e a articulação de saberes.

A Pedagoga Ana comenta sobre a sua percepção a despeito da relação entre professores e pedagogas, a partir da oferta da ação formativa “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT”:

Eu acredito que os “Ciclos” fizeram com que os professores, participantes dessa ação formativa, quando começaram a nos conhecer e conhecer o nosso trabalho, deixaram de ter aquela visão das pedagogas como supervisoras, porque ainda existe muito essa visão do Núcleo de Apoio Pedagógico como supervisor do trabalho professor. A partir do momento que eles entenderam que nós não estávamos ali para sermos supervisoras, mas sim parceiras, para colaborar com o trabalho deles, eles se aproximaram da gente, acho que um dos pontos mais importantes que os “Ciclos” trouxeram para nosso trabalho (PEDAGOGA ANA, Documentário, 2021).

A narrativa da Pedagoga Ana nos indica um caminho possível para aproximar professores e pedagogas, desconstruindo o olhar da “supervisão” e instituindo o movimento “para outra visão” em prol de um trabalho coletivo, colaborativo e cooperativo entre esses profissionais.

Apesar de todas as adversidades que compõem o trabalho, duas das três pedagogas do *Campus* Uberlândia, que responderam ao questionário, sinalizaram perceber a valorização da sua profissão em seu ambiente de trabalho. Tal afirmação nos induz a pensar no trabalho persistente das pedagogas para expandir o alcance da sua atuação, promovendo mudanças no pensar e no agir dos atores escolares em prol de processos educativos mais conscientes.

A Pedagoga Maria comenta: “Graças ao trabalho realizado pela equipe do Núcleo de Apoio Pedagógico, da qual faço parte, aos poucos estamos conquistando

nosso espaço de trabalho” (PEDAGOGA MARIA, Questionário, 2020). Esse excerto da Pedagoga Maria, quando se refere à conquista de espaço de trabalho, nos leva a refletir sobre o papel margeado que as pedagogas muitas vezes ocupam no espaço escolar, que remonta desde os tempos da primeira profissional a ocupar o cargo de pedagoga na então EAF-Udi, conforme registramos na Seção III deste trabalho e, que, devido aos movimentos institucionais de poder e de interesses, desfavorecem a participação e atuação na promoção do diálogo. Essa conquista deu-se de maneira paulatina, motivada pelo trabalho da equipe de pedagogas atrelada à descentralização da gestão escolar verticalizada desde a EAF-Udi ao IFTM *Campus* Uberlândia, propiciando o estabelecimento de parcerias e o trabalho cooperativo nessa nova institucionalidade.

Isso denota o resultado do trabalho constante de (re)afirmação do trabalho dessas profissionais frente aos diversos públicos com os quais as suas atuações estão atreladas (família, estudantes, professores, gestores e demais setores ligados ao ensino). Especialmente em relação aos gestores, no IFTM *Campus* Uberlândia, as pedagogas têm suas atividades ligadas aos cargos de: Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPEX), Coordenador Geral de Ensino (CGE) e Coordenadores de Curso. Recorrendo aos dados dos questionários, duas pedagogas sinalizaram perceber, por parte dos gestores algum tipo de (pre)conceito ou resistência com o seu trabalho.

A Pedagoga Ana ressalta:

A instituição, muitas vezes não reconhece a importância da pedagoga, colocando esses profissionais em funções e atividades que nem sempre estão relacionadas ao pedagógico, o que gera uma sobrecarga de trabalho. Também não existe uma política de formação contínua para esse setor, o que dificulta o desenvolvimento profissional (PEDAGOGA ANA, Questionário, 2020).

A Pedagoga Maria comenta:

A maior dificuldade do nosso trabalho é o desconhecimento dos gestores sobre as nossas atribuições, desse modo, a cada mudança de gestão precisamos por meio do trabalho mostrar a importância das inúmeras atividades das quais somos responsáveis e nossa contribuição para o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. (PEDAGOGA MARIA, Questionário, 2020).

As narrativas revelam o desconhecimento de alguns gestores sobre o trabalho executado pelas pedagogas, que lhes delegam funções que não são inerentes ao cargo,

margeando o setor e as profissionais que deveriam pensar e participar dos processos que envolvem o ensino-aprendizagem. Outro ponto ressaltado pela Pedagoga Maria recaí na falta de apoio dos gestores e que a cada nova gestão, há novas formas de perceber o trabalho da equipe pedagógica, denotando a necessidade de afirmação constante.

Nesse contexto, desenrolam-se relações de poder, às vezes subliminares, outras vezes formais, influenciando social, política e ideologicamente as lutas por espaços e por reconhecimento dos atores escolares. Em alguns casos o trabalho da pedagoga, pela sua natureza complexa e abrangente, pode ser anulado pela gestão por não haver convergências de ideias.

Sabemos que conflitos existem, principalmente no ambiente escolar, e são consequências normais das relações entre os profissionais, sendo promotoras de novas atitudes e de diálogo. Mas, quando esses conflitos ganham relevo e tornam-se rotineiros, provocam o desgaste entre os profissionais e dificultam os processos democráticos e participativos.

Nesse esforço de (re)conceituar a atuação da pedagoga no sentido do desenvolvimento qualitativo da organização escolar, bem como, apoiar a função educativa, seja por aprendizagens individuais ou coletivas de seus agentes, cabe às profissionais pedagogas manterem uma relação aberta ao diálogo e de parceria para minar as possíveis resistências ao seu trabalho.

O questionário que aplicamos às três pedagogas revela alguns dos desafios enfrentados no cotidiano da sua profissão na EPT: o desconhecimento de muitos setores da instituição sobre a atuação pedagógica, a falta de identidade da pedagoga na instituição, pouca formação para lidar com os estudantes com necessidades específicas, relacionamento com os professores e a gestão, dentre outros.

A Pedagoga Maria comenta que é necessário “constituir no campo da formação da pedagoga para EPT espaços para que possamos trocar experiências, com certeza tem muito trabalho sendo realizado e que está dando certo e que precisam ser compartilhados” (PEDAGOGA MARIA, Questionário, 2020). A Pedagoga Ana acrescenta que a “falta de formação em trabalho e a ausência de uma política institucional de formação contínua profissional para o setor pedagógico” (PEDAGOGA ANA, Questionário, 2020) também são relevantes para perpetuar o desconhecimento sobre a atuação da pedagoga na instituição.

As Pedagogas Maria e Ana explicitam a necessidade de maior interação entre as pedagogas da instituição, na tentativa de formação de um coletivo de profissionais forte e coerente. Para tanto, é importante que a Pró Reitoria de Ensino fomente ações e programas institucionais permanentes que favoreçam a formação contínua das profissionais pedagogas.

Nóvoa (2017) fazendo menção aos trabalhos de Shulman (2005) comenta que há três tipos de aprendizagem, sendo elas: “aprendizagem cognitiva, na qual se aprende a pensar como um profissional; uma aprendizagem prática, na qual se aprende a agir como um profissional; e uma aprendizagem moral, na qual se aprende a pensar e agir de maneira responsável e ética” (NÓVOA, 2017, p.1114). O autor segue comentando que as profissões do humano, como a Pedagogia, lidam com a incerteza e a imprevisibilidade, exigindo uma boa formação e a participação dos profissionais mais experientes.

É nessa direção que a formação contínua das pedagogas fará o sentido e a unidade que é conclamada pelas profissionais do IFTM *Campus* Uberlândia, visto as possibilidades de troca de experiências, o incentivo aos conhecimentos teóricos e práticos da profissão, dentre outros aspectos tão relevantes no contexto dessas pedagogas. Nóvoa (2017) afirma que não haverá uma boa formação se a profissão estiver fragilizada e tão pouco haverá uma profissão forte se a formação for desvalorizada. Reafirmar a profissão e fortalecer a formação contínua das pedagogas são caminhos seguros para que essas profissionais possam, de fato, assegurar a materialização das propostas educativas, amplamente defendida nos documentos institucionais, tais como: os Projetos Pedagógicos de Curso, o Planos de Desenvolvimento Institucional, as legislações relativas à EPT, dentre outros.

Tratando sobre a formação profissional em serviço, com vistas à uma aprendizagem colaborativa e à construção identitária da pedagoga no campo da EPT, a Pedagoga Ana aponta como uma importante conquista, em relação à atuação da pedagoga no IFTM “a criação de um evento anual, voltado para as profissionais que compõem o setor pedagógico, promovendo a integração das diversas equipes dos *campi*. No entanto essa conquista está longe de sanar os problemas enfrentados pelo setor” (PEDAGOGA ANA, Questionário, 2020). Destacamos a importância do coletivo de pedagogas que se tem formado nos *campi* como sinal de afirmação da profissão e das ações do setor, construindo uma identidade profissional do grupo junto à comunidade em que atua, bem como instituindo um movimento em busca de

espaço e de reivindicação das pautas de interesse do cargo. Esse movimento precisa de novos alcances, visando à interlocução entre setores pedagógicos de diferentes *campi*, e, gradativamente, estabelecendo diálogo com equipes de outros IFs.

A despeito de todos os desafios, há registros que nos induzem a pensar o trabalho persistente desenvolvido pelas pedagogas ao longo do tempo, no *Campus* Uberlândia. Podemos perceber que grande parte dos desafios relatados por elas revertem-se paulatinamente em conquistas em relação à sua atuação, sendo: a gradativa conquista de espaço e o (re)conhecimento do trabalho; a parceria com os docentes no desenvolvimento de ações de cunho pedagógico; o apoio da gestão e bom relacionamento com a comunidade escolar; o fortalecimento do setor pedagógico; incentivo à qualificação, seja com os cursos de Mestrado e Doutorado e fomento à participação em eventos, congressos, dentre outros. A Pedagoga Sara comenta que “depoimentos de colegas de trabalho sobre a necessidade de desenvolvermos a formação continuada; reconhecimento das famílias pelo trabalho desenvolvido pelo NAP” (PEDAGOGA SARA, Questionário, 2020), também são conquistas que merecem destaque.

Quando questionadas sobre o que melhor caracterizaria o trabalho da pedagoga na EPT, obtivemos as seguintes respostas: atuação com a diversidade de públicos (gestores, professores, demais setores da instituição, estudantes e suas famílias, comunidade escolar em geral); vontade de aprender, pro atividade, resiliência e abertura aos desafios; comprometimento com os estudos e com seu trabalho; reconhecer o limite entre o seu trabalho e dos professores; envolvimento com o ensino, pesquisa e extensão; participação em comissões e reuniões diversas, construção de regulamentos e projetos pedagógicos; acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes; planejamento e execução de reuniões, projetos e eventos, dentre outros.

A Pedagoga Sara, resume a atuação da pedagoga na EPT, sendo:

A pedagoga é uma profissional que atua em parceria com o professor, no processo ensino-aprendizagem visando o sucesso, a permanência e o êxito dos estudantes. Participação e atuação em diversas atividades acadêmicas realizadas pela instituição: elaboração de PPCs e regulamentos, comissões, acompanhamento dos estudantes, reuniões diversas inerentes ao ensino, trabalho com as famílias, planejamento e execução de reuniões, projetos e eventos. Enfim, a pedagoga tem uma atuação plural diante das demandas da instituição ligadas ao ensino, pesquisa e extensão (PEDAGOGA SARA, Questionário, 2020).

É notório que o trabalho da pedagoga requer a mobilização de diversos saberes para a consecução do trabalho de assessoramento, acompanhamento, e coordenação do trabalho pedagógico no espaço escolar. Segundo Melo (2012):

A mobilização dos saberes acontece para atender as necessidades do trabalho pedagógico, e está relacionada ao domínio dos conhecimentos adquiridos pelo pedagogo já ressignificados pelo e no trabalho pedagógico no momento de sua realização (MELO, 2012, p.5).

Portanto, o campo de atuação da pedagoga é amplo, mutante e diverso, tendo como perspectiva a superação de expectativas cristalizadas pelo cotidiano escolar, construindo uma atuação polivalente que vá ao encontro das reais necessidades de ensino-aprendizagem decorrentes das demandas complexas para as quais as pedagogas são solicitadas.

A partir da análise de aspectos que relacionamos com a Dimensão Representacional, conseguimos mapear que as pedagogas percebem como desafios enfrentados no cotidiano da profissão, sendo: o desconhecimento da sua atuação e a desvalorização da profissional pedagoga, pontos cruciais para a efetiva condução e articulação do seu trabalho com os docentes. As pedagogas exaltam a conquista de espaço e o processo de (re)conhecimento do seu trabalho junto à comunidade escolar como conquistas alcançadas ao longo da sua trajetória profissional no IFTM *Campus* Uberlândia. Sabemos que o processo de afirmação do papel da Pedagogia no âmbito da EPT é uma importante contribuição para a construção identitária dessa profissional, que evidencia potencialidades salutareas como líder de comunidades aprendentes.

4.4 – Dimensão Socioprofissional: “(...) mas eu sei o que as pedagogas fazem”

Ancorados em Melo e Pimenta (2019) entendemos que a socialização profissional é assumida como o processo pelo qual as pedagogas passam a fazer parte de um coletivo, apreendendo papéis que lhes permitem adaptar-se, passiva ou ativamente, à cultura institucional. As autoras também enfatizam que a socialização profissional é um processo interativo e multidirecional, portanto não é algo que possa ser adquirido, mas

resultante das negociações entre sujeitos em contexto, constituindo determinada representação e interpretação do mundo.

Segundo Dubar (2005) o indivíduo, antes de identificar-se com um grupo profissional, possui uma identidade social formada por diferentes interlocuções e vivências. Com a entrada na profissão, se inicia a socialização profissional, ou seja, a inserção no ambiente de trabalho com suas responsabilidades e demandas.

Huberman (2000) comenta que a entrada na carreira profissional apresenta dois aspectos: a sobrevivência e a descoberta, que são vividos em paralelo e o segundo aspecto tende a suportar o primeiro. A sobrevivência diz respeito à realidade, ao confronto do inicial com a complexidade da profissão (o tatear constante, a preocupação, a distância entre os ideais e as realidades, a fragmentação do trabalho, a relação pedagógica, dentre outros). O aspecto da descoberta traduz o entusiasmo inicial, a experimentação e o sentimento de pertencimento a um corpo profissional.

A Pedagoga Sara comenta sobre o seu ingresso na instituição:

Quando cheguei ao *Campus* Uberlândia fui recebida pela primeira pedagoga a atuar na instituição, ela foi muito parceira. Conversávamos muito sobre como poderíamos acompanhar da melhor forma o estudante. Ela tinha uma bagagem de conhecimento e de vivência, tinha um saber prático, da experiência. Ao longo da minha carreira, os colegas do NAP e os professores me marcaram e me possibilitaram crescimento profissional (PEDAGOGA SARA, Entrevista, 2020).

Podemos apreender, a partir da narrativa da Pedagoga Sara que o acolhimento, especialmente da primeira pedagoga a atuar na instituição, foi importante no seu processo constitutivo profissional, visto a troca de experiências e saberes, sendo referência na sua inserção na carreira.

A Pedagoga Maria comenta que quando iniciou seu trabalho no *Campus* Uberlândia, o NAP, setor no qual foi lotada, tinha apenas uma pedagoga e duas técnicas em assuntos educacionais e estava sobrecarregado com o volume de trabalho. Apesar disso, as profissionais do setor foram atenciosas com seu processo de iniciação na profissão. Ela comenta:

Eu agradeço muito pela recepção, pois foi graças a isso que me constituí profissionalmente. Eu não tinha experiência na área e as pessoas que me receberam auxiliaram nesse aprendizado da profissão. Foram elas que me deram segurança para que eu pudesse contribuir com o trabalho. Eu me formei em 2003, entrei no IF em 2010, eu não tinha vivenciado a prática, o cotidiano de uma escola, eu tinha o conhecimento teórico. Tive o grato encontro com essas pessoas, com as quais me identifiquei. Nesse início

profissional agradeço muito a humanidade daquelas que me receberam e me acolheram, acreditaram no meu potencial, me envolvendo com as atividades (PEDAGOGA MARIA, Entrevista, 2020).

É unívoca, nas narrativas das pedagogas sobre a importância do acolhimento das profissionais mais experientes que compunham o setor. Os aspectos mencionados por Huberman (2000) referentes à sobrevivência e a descoberta da profissão, tornam-se mais fluidos quando há a possibilidade do diálogo, da troca de experiências, da aproximação com outros servidores, evocando, assim, uma atuação mais segura e confiante. Papi e Martins (2010) comentam:

Os primeiros anos de experiência profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão. Pode tornar-se um período mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa de desenvolvimento profissional (PAPI e MARTINS, 2010, p. 47).

Mussanti (2010) comenta que a socialização profissional continua ao longo da carreira profissional e envolve um processo complexo, interativo, negociado e provisório, na qual as pessoas são “força criativa”, que busca soluções para os problemas e possuem potencial para promover a mudança em seu contexto. É nesse cenário que as identidades profissionais são constantemente substanciadas, sendo resultantes das relações e das interações no trabalho, alicerçada por representações coletivas.

Dubar (1997) comenta que as formações identitárias se constituem a partir das tensões entre os atos de atribuição (aquilo que os outros dizem ao sujeito o que ele é) e os atos de pertença (aquilo que o sujeito se identifica, a partir das atribuições recebidas e adere às identidades atribuídas). Nesse sentido, o substrato para o processo de constituição identitária, segundo o autor, consiste na identificação ou não identificação com as atribuições do outro, uma vez que esse processo só é viabilizado no âmbito da socialização.

Percebendo que as identidades “para o outro” revelam as identidades atribuídas pelo outro, vamos desvelar as percepções de outros profissionais sobre a atuação das pedagogas do IFTM *Campus* Uberlândia, sendo eles: professores, coordenadores de cursos, CGE e DEPEX.

Enviamos para os 80 professores que compõem o quadro docente do IFTM *Campus* Uberlândia, através de um *e-mail*, o convite para participarem de nossa pesquisa respondendo ao questionário pelo *Google Forms* e, desse público, obtivemos 12 respostas.

Quanto aos coordenadores de curso, consideramos importante ressaltar que eles têm um mandato regimental de dois anos e alguns desses profissionais voltam a ocupar a função após dado período, o que explica um número pouco variado de profissionais ocupando a função. Consideramos, nessa pesquisa, o universo de 12 profissionais que estiveram à frente da coordenação de curso nos últimos cinco anos (2016 a 2020) e, desse público, obtivemos sete respostas.

Os profissionais ocupantes da CGE e da DEPEX são indicados pelo diretor geral e tendem a permanecer na função por um período de quatro anos, acompanhando o mandato do gestor máximo do *Campus*, não sendo muito usual a rotatividade. Para esses profissionais, também consideramos os ocupantes dessas funções nos últimos cinco anos (2016 a 2020). Assim, encaminhamos o convite para participação para a pesquisa para os três ocupantes do cargo de CGE nesse período, obtendo a resposta de dois deles. No caso do DEPEX, encaminhamos o convite para os dois ocupantes do cargo nesse período e um deles respondeu ao questionário.

Todos os professores responderam que conhecem as atribuições das pedagogas no *Campus* e, para a maioria dos docentes, o conhecimento dessas atribuições se deu através da (con)vivência com essas profissionais e pelos documentos legais da instituição.

O Professor Atos comenta que conhece as atribuições das pedagogas “da prática mesmo, de participar das suas ações. Talvez não saiba listá-las por completo, mas sei o que as pedagogas fazem” (PROFESSOR ATOS, Questionário, 2021). O Professor Beto ressalta: “Eu fui descobrindo à medida que fui trabalhando” (PROFESSOR BETO, Questionário, 2021) e o Professor Celso: “Regulamentos e convívio com profissionais da área” (PROFESSOR CELSO, Questionário, 2021).

Tanto o DEPEX Edu quanto os dois CGEs, Graça e Almir, afirmaram conhecer as atribuições das pedagogas e que esse conhecimento é fruto do convívio diário com as profissionais, bem como o Regulamento que orienta o trabalho do setor pedagógico no IFTM.

Em relação aos coordenadores, três deles mencionaram desconhecer as atribuições das pedagogas e nove afirmaram conhecer tais atribuições. Os

coordenadores que sinalizaram conhecer as atribuições das pedagogas disseram que esse conhecimento advém do regulamento do setor no IFTM e da participação em reuniões conjuntamente com essas profissionais. Alguns professores sugeriram uma cartilha para exposição das atribuições desempenhadas pelas pedagogas e mais espaço de fala para ampliar a divulgação para a comunidade acadêmica acerca do trabalho executado por elas.

O Coordenador Abel sugere: “As pedagogas poderiam apresentar suas atribuições aos coordenadores, assim que iniciarem seus trabalhos, já que o cargo de coordenador é exercido por pouco tempo” (COORDENADOR ABEL, Questionário, 2021).

Podemos inferir que não há uma forma sistematizada para a divulgação e a socialização das atribuições do cargo de pedagoga para a comunidade escolar. Outro ponto que chama atenção é o fato de alguns profissionais dos segmentos que participaram da pesquisa (professores, coordenadores de curso, CGE e DEPEX) dizerem conhecedores das atribuições dessas profissionais por acompanhar e perceber o trabalho realizado, através do convívio, o que pode reduzir a sua atuação, lançando-as ao limbo do controle burocrático, sem de fato aprofundar detidamente no que apregoa o regulamento próprio do setor, alimentando, assim, a confusa e difusa atuação dessas profissionais.

Placo (2010) sinaliza a importância de definir e compartilhar funções no ambiente escolar, pois, embora cada um tenha a sua função específica, todos devem estar conscientes das funções uns dos outros, de modo a colaborar para que os objetivos sejam alcançados. A pedagoga tem o seu trabalho diretamente vinculado às ações de outras pessoas, o que condiciona pensar em uma visão de totalidade, requerendo assim ampla divulgação e delimitação das atribuições dessa profissional.

Os professores sinalizaram que o trabalho das pedagogas pode contribuir para a melhoria da sua prática profissional. O Professor Dion sugeriu: “Conhecendo as maiores dificuldades dos professores e auxiliando-os nisso. Também encaminhando soluções, e não apenas comunicados sobre serviços atrasados ou feitos de forma errada” (PROFESSOR DION, Questionário, 2021).

O Professor Elson disse:

Acredito ser um trabalho de parceria, tanto para casos pontuais como para o coletivo. Pode nos auxiliar no aprimoramento do aprendizado dos estudantes, em troca de experiências (já que muitas vezes os professores

não conversam entre pares e fazem relatos às pedagogas), mediação de conflitos, organização do ambiente escolar (PROFESSOR ELSON, Questionário, 2021).

O Professor Fred ressaltou: “O trabalho das pedagogas ampliou minha forma de enxergar o aluno em duas frentes: tanto na empatia quanto na base teórica (que eu não tenho)” (PROFESSOR FRED, Questionário, 2021).

A declaração do Professor Dion carrega a percepção da pedagoga fiscalizadora, mas torna-se necessário esclarecer que o setor pedagógico de uma instituição de ensino deve assegurar a implementação das políticas e diretrizes educacionais dos diferentes níveis/modalidades da educação, conforme legalmente estabelecido. Essa prerrogativa nos indica que o NAP e as pedagogas necessitam intervir, mediar e orientar para a efetividade de diretrizes educacionais, o que pode ser interpretado como uma postura de “cobrança”. Sabendo das dificuldades nas relações entre professores e pedagogas, faz-se necessário pensar formas mais efetivas de assegurar a fluidez na execução das atividades educativas, contemplando as prerrogativas legais, sem causar embates desnecessários que tendem a distanciar o trabalho colaborativo entre esses profissionais.

O Professor Elson destacou a parceria entre professores e pedagogas no sentido de promover a troca de experiências e auxiliar no fomento ao conhecimento acerca dos estudantes, revelando uma dificuldade dos docentes de estabelecerem diálogo entre seus pares, reportando às pedagogas suas experiências. Nesse sentido, pensamos na demanda emergente para que as pedagogas promovam em seus espaços de atuação a formação de professores, principalmente pautada por práticas colaborativas. Pacheco e Flores (1999) comentam que a cultura da individualização, cristalizada no interior das instituições de ensino, distante de uma cultura de colaboração, instiga que o professor cumpra a tarefa que lhe é atribuída, não tendo por hábito partilhar as dúvidas e os problemas surgidos no cotidiano escolar. É nesse cenário que se tornam fundamentais propostas de formação contínua que visem romper com esse ciclo individualista e solitário do trabalho do professor, para um ciclo solidário e coletivo (MELO, 2018).

O comentário do Professor Fred ratifica a importância das ações formativas docentes, que visam à promoção de mudanças na prática pedagógica dos professores e instituem movimentos concretos de reflexão sobre a ação.

Assim como os professores, todos os coordenadores de curso, DEPEX e CGEs também sinalizaram que a atuação das pedagogas pode contribuir para a melhoria do trabalho deles à frente desses setores.

O Coordenador Blanco comenta:

O trabalho da coordenação deve ser desenvolvido em parceria com as pedagogas, especialmente porque os coordenadores são renovados frequentemente e as pedagogas não, sendo assim, tem a capacidade de dar suporte, especialmente em questões legais (COORDENADOR BLANCO, Questionário, 2020).

O Coordenador Diego salienta:

Auxiliando nas demandas dos estudantes, nas inserções das normativas que poderão ser utilizadas em demandas apresentadas nas reuniões do curso, na atuação junto aos estudantes, no auxílio na elaboração de estratégias que visem o ensino-aprendizagem (COORDENADOR DIEGO, Questionário, 2020).

O CGE Almir salienta:

O primeiro passo para que o trabalho seja desempenhado com a excelência que pode ser atingida é a confiança entre as partes. A seriedade, a afetividade e o compromisso devem permear a relação - aí sim fica mais fácil estarmos (CGE e pedagogas) à frente da gestão do ensino (CGE ALMIR, Questionário, 2020).

As possibilidades de atuação discutidas pelos profissionais supracitados sinalizam para a importância do trabalho das pedagogas no que concerne à assessoria e mediação dos processos de ensino-aprendizagem. Isso reflete a potencialidade do trabalho das pedagogas no *Campus* Uberlândia, notadamente permeado por tensões e conquistas, mas, que acreditamos ser fundante para o estabelecimento de práticas alicerçadas na compreensão da natureza, dos objetivos e da proposta político pedagógica da instituição.

A maioria dos professores ressaltou ter bom relacionamento com as pedagogas e três docentes afirmaram que essa relação não é muito boa. O Professor Guido disse “Temos perspectivas e prioridades diferentes para o ensino e a aprendizagem” (PROFESSOR GUIDO, Questionário, 2021) e o Professor Hugo comentou: “Não é

muito boa. Falta definir melhor os papéis de cada cargo” (PROFESSOR HUGO, Questionário, 2021).

O Coordenador Yan comenta: “A relação é muito boa. Porém, penso que há necessidade de momentos concretos para se estabelecer metas e método de trabalho em conjunto para atender às demandas do curso em consonância com as atribuições da pedagoga” (COORDENADOR YAN, Questionário, 2021).

A afirmativa do Professor Guido nos remete à reflexão sobre a diferença de perspectivas e prioridades para o ensino-aprendizagem de ambos profissionais. O espaço escolar tem a capacidade de conglomerar a diversidade de pensamentos acerca da educação, mas a diferença não pode motivar a dificuldade nas relações, principalmente por atores tão essenciais no âmbito escolar. A pouca definição das atribuições das pedagogas, conforme salientado pelo Professor Hugo, atrelado a ausência de momentos para definição de estratégias e metas, posto pelo Coordenador Yan, comprometem os processos educativos e podem contribuir para a alteração do clima organizacional. Assim, como já salientado em outras narrativas, o fomento às ações formativas pode se apresentar como um caminho possível para a discussão e o estudo sobre as ações educativas no espaço escolar, minimizando a distância entre pedagogas e professores, favorecendo o trabalho coletivo, participativo e colaborativo.

Podemos perceber que as pedagogas possuem boa relação com os coordenadores de curso, CGEs e DEPEX. O bom relacionamento entre esses profissionais pode ser explicado pelo fato de suas atribuições estarem diretamente vinculadas, permeadas pelo constante diálogo, através da participação nas reuniões entre esses setores e através da Comissão de Assessoramento Técnico Educacional (CATE)⁴¹ e o acompanhamento de curso por parte das pedagogas. Ressaltamos que no *Campus* Uberlândia cada pedagoga é responsável por acompanhar um número de cursos, o que tem possibilitado imergir nas necessidades, desafios e conquistas dos cursos que prestam a assessoria pedagógica.

⁴¹A Comissão de Assessoramento Técnico Educacional é um órgão, de caráter consultivo, propositivo, de assessoramento em matéria de ensino, no âmbito do *Campus*, vinculado à Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão. A Comissão de Assessoramento Técnico Educacional do Campus possuirá a seguinte composição: I. o Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão; II. o Coordenador Geral de Ensino; III. o Coordenador Geral de Apoio ao Educando; IV. o Coordenador do NAP; V. os Coordenadores de Curso; VI. os membros do NAP. (Fonte: Portaria nº 072 de 02 de agosto de 2016.) No ano de 2020 a nova gestão do *Campus* Uberlândia extinguiu a CATE, minimizando as possibilidades de diálogo e participação do NAP nas questões relacionadas ao ensino.

A pedagoga é apenas uma das protagonistas que compõem o coletivo da escola. Ela precisa estar consciente de que seu trabalho não acontece de forma isolada, mas articulada com os demais atores, o que instiga a buscar um relacionamento acolhedor, uma escuta ativa e ações mais colaborativas.

O CGE Almir ressalta:

A relação nunca foi conflituosa e, desde o princípio, foi de aprendizado. Aprendizado em vários sentidos e citarei o primeiro, que me foi muito caro: foi necessário de ambos os lados perceber que havia algo a aprender com a outra parte. Após isso vieram as trocas de informações, experiências e vivências. E veio o crescimento na adversidade, quando problemas apareceram. A relação enquanto colega sempre foi positiva e enquanto chefia foi mais produtiva do que eu esperava que pudesse ser. Na minha visão, precisei enxergar o corpo pedagógico como um corpo - cada um tem suas potencialidades e suas fraquezas - e trabalhar bem com o corpo. Me liberei de preconceitos e de suposições que fazia. Acredito que conseguimos juntos, vestir a mesma camisa e fazermos um bom trabalho. É engraçado que uma das críticas que recebi da minha atuação foi de superproteção às pedagogas - uma crítica que há três anos atrás jamais pensaria receber. Novamente, na minha opinião, o que foi visto como proteção eu vejo como valorização (CGE ALMIR, Questionário, 2020).

A narrativa do CGE Almir nos remete a uma relação estabelecida pelo respeito e pelo diálogo entre a chefia e a equipe de pedagogas, em que o reconhecimento da complexidade e da dinâmica das interações foi primordial para o alcance da parceria na execução e na gestão do trabalho pedagógico. Para manter uma equipe articulada e envolvida com o desenvolvimento das atividades, o CGE Almir percebeu as potencialidades e dificuldades de cada membro da equipe, de modo que cada uma pudesse contribuir de forma efetiva e em consonância com os objetivos propostos para o trabalho. É importante salientar que o trabalho desenvolvido em parceria com a equipe de pedagogas, revelou novas formas de perceber e creditar as atribuições dessas profissionais, visto que o CGE Almir relata ter se livrado de preconceitos e de suposições que fazia sobre a dinâmica de trabalho dessas profissionais, antes de ocupar o cargo de gestão. Nesta perspectiva, (re)conhecer e observar os fatores culturais (in)visíveis nas organizações é uma forma de entender os indivíduos, considerando suas necessidades, expectativas e interesses para a condução de práticas de gestão que valorizem a integralidade do humano.

Os professores avaliaram a atuação das pedagogas e, para a maioria deles a relação é considerada boa. A Professora Azi comenta:

Não coloquei ótima, pois já vivenciei situações tensas de exposição de situações de forma inconveniente para alunos; já me senti cobrada de forma excessiva e de alguma forma isso deixa alguma mancha. Mas em geral é boa, que significa que na maior parte das vezes, com a maior parte das pessoas, é tranquilo o relacionamento (PROFESSORA AZI, Questionário, 2021).

Em relação a comportamentos e atitudes, Saviani (1996) enfatiza a necessidade da pedagoga saber transformar os momentos e as experiências vividas em oportunidades de aprendizado. Quirino (2015) salienta que apesar das dificuldades que abrangem os aspectos burocráticos e organizacionais, a dimensão humana do seu trabalho e a postura ética voltada para os interesses dos educandos/as e dos professores/as devem ser o mote de atuação da pedagoga.

Nesse sentido, o relato da Professora Azi demonstra desconforto com as atitudes de algumas pedagogas no seu cotidiano de trabalho. Há que se cuidar para que as pedagogas se comprometam com o desenvolvimento dos seus saberes comportamentais-atitudinais, conforme conceitua Saviani (1996), categoria essa que abrange o domínio de comportamentos e vivências necessárias para o trabalho educativo, desde atitudes, posturas, coerência, clareza, justiça, equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos e professores, visto a sua posição estratégica de articular os diversos segmentos que compõem o cenário escolar.

Para o Professor Guido: “Acho que a ‘apagação de incêndio’ do trabalho escolar impede uma ótima atuação. Faltam projetos” (PROFESSOR GUIDO, Questionário, 2021). A resposta do Professor Guido nos condiciona a pensar que a atuação das pedagogas não pode ser pautada na resolução de problemas emergentes, mas no planejamento e na coordenação de ações, viabilizando, assim, um trabalho pensado, articulado e focado nos processos de ensino-aprendizagem. O registro dessas atividades também é fundamental para validar o trabalho e a ação do setor pedagógico, visto uma atuação diversa e em diferentes espaços, além de preservar a memória da atuação da equipe de pedagogas.

Os coordenadores de curso avaliaram positivamente o trabalho desenvolvido pelas pedagogas. O Coordenador Juan comentou:

Penso que muitas das vezes as pedagogas têm restringido suas práticas no acompanhamento de problemas dos discentes, atendimento aos pais e atividades de gestão não relacionados diretamente a atividades educacionais mais amplas (restringem-se à organização dos horários, cobranças em datas de aplicações de provas e trabalhos). Atividades que

deveriam ser de atendimento de outros setores da instituição, como por exemplo, tratativas com pais, que seriam talvez de atribuição do próprio coordenador do curso ou do CGAE oneram as pedagogas em tempo. Deixo aqui uma pergunta: quantos treinamentos foram ofertados pela equipe pedagógica nos últimos cinco anos aos docentes (excluir as reuniões pedagógicas que têm sido de caráter administrativo) e quais foram as participações efetivas na confecção de projetos pedagógicos e regulamentos na área de ensino? As pedagogas têm feito um trabalho de gestão apoiando os coordenadores na definição dos rumos de cursos? Enfim, são questões que também levanto apesar de não ter uma boa noção de qual seria o real papel da pedagoga na instituição (COORDENADOR JUAN, Questionário, 2021).

O Coordenador Juan levanta questões importantes relacionadas às atribuições das pedagogas no *Campus* Uberlândia. Conforme já explicitado em outras narrativas, há uma tendência de considerar a atuação das pedagogas às atividades burocráticas, distanciando-as da sua importância de contribuir com os processos educativos, além do desconhecimento de muitos profissionais acerca das atribuições das pedagogas no *Campus* Uberlândia. O Coordenador Juan posiciona-se favorável ao envolvimento efetivo das pedagogas com o “treinamento” de professores. Acreditamos que alcance das atribuições das pedagogas deve pautar-se por ações formativas de professores que se aproximam da perspectiva apontada por Porto (2004), interativo-construtivista, cujas características são: dialética, reflexiva, crítica, investigativa, que se organiza a partir dos contextos educativos e das necessidades dos sujeitos a quem se destina, distanciada, assim, de práticas de “treinamento” de professores sugerido pelo Coordenador Juan.

Portanto, é fundamental que a atenção com o trabalho de formação “deve contribuir com o aperfeiçoamento profissional de cada um dos professores e, ao mesmo tempo, ajudar a constituí-los enquanto grupo” (VASCONCELOS, 2002, p. 88). Outro ponto relevante na narrativa do Coordenador Juan é sobre a atuação das pedagogas junto às coordenações de curso, de modo a estabelecer os objetivos e metas para validar o bom andamento dos processos educativos dos cursos.

O Coordenador Téo salienta:

Considero regular, pois muitas das atribuições, importantes para a melhoria do curso não são realizadas. Isso se deve às diversas outras atribuições que a pedagoga possui e muitas vezes outras atividades que desenvolvem que não são suas atribuições. Além disso, percebo que há uma demanda enorme de tempo destinado ou ocupado com atendimento aos discentes, e que muitas vezes poderia ser minimizado através de uma estratégia melhor planejada de trabalho (COORDENADOR TÉO, Questionário, 2021).

Podemos notar que a narrativa do Coordenador Téo corrobora com as afirmações do Coordenador Juan. Ambos coordenadores percebem uma atuação difusa das pedagogas, visto que muitas atividades desempenhadas não atendem ao arcabouço de atribuições que contemplem uma parceria mais efetiva com os coordenadores de curso.

O DEPEX Edu avaliou como boa a atuação das pedagogas e os CGEs Graça e Almir avaliaram como ótima a atuação das pedagogas frente às demandas de trabalho. O DEPEX Edu comentou: “Penso que as atividades burocráticas e administrativas têm tomado muito tempo que poderiam estar se dedicando a demandas cruciais das ações pedagógicas da instituição” (DEPEX EDU, Questionário, 2021).

Os professores também fizeram menção ao que necessita ser revisto ou aprimorado na atuação das pedagogas no *Campus* Uberlândia. O Professor Dilo ressalta: “É preciso desburocratizar um pouco a função e torná-la mais atuante no sentido de realizar projetos que auxiliem os professores não só no processo de ensino-aprendizagem como também na identidade de professor” (PROFESSOR DILO, Questionário, 2021).

Para o Professor Jorge: “É fundamental definir as atribuições do setor pedagógico” (PROFESSOR JORGE, Questionário, 2021) e o Professor Iago complementa: “A atuação da pedagoga deveria ser prevista com maior autonomia, e não a depender de pessoas à frente de cargos de gestão (que podem tolher o trabalho do mesmo)” (PROFESSOR IAGO, Questionário, 2021).

O DEPEX complementou: “Ter maior atuação no processo de ensino-aprendizagem, trabalhando junto com os docentes e discentes da instituição. É preciso passar algumas atribuições burocráticas e administrativas para outros setores ou coordenações”.

É recorrente nas narrativas a percepção de um trabalho burocrático desenvolvido pelas pedagogas. Quirino (2015) aponta que as pedagogas “por não terem a definição clara do seu papel e, mais ainda, por não possuírem os saberes constituintes e constitutivos da docência, passam a exercer atividades que não deveriam fazer parte da sua atuação nas escolas” (QUIRINO, 2015, p.34). Assim sendo, deixam de dedicar-se a pensar nas questões do ensino, para atuar em frentes que pouco contribuem para a afirmação, a resistência e o reconhecimento dessa profissional nos IFs. Quirino (2015) salienta que a indefinição nos papéis e a carência

dos saberes necessários à atuação são fontes constantes de desentendimentos e crises entre os profissionais da escola, comprometendo, assim, os processos educativos.

A CGE Graça sugeriu “maior parceria entre os setores (NAP, CGE, DEPEX e Coordenação Geral de Atendimento ao Educando - CGAE) para a estruturação de ações” (CGE GRAÇA, Questionário, 2021). O CGE Almir disse: “Aprimorar os projetos de formação conjunta que aproximem a área pedagógica dos professores e dos demais servidores ligados ao ensino ou à administração” (CGE ALMIR, Questionário, 2021).

A parceria conclamada pelos CGEs vai ao encontro do que Orsolon (2003) defende, uma vez que a pedagoga por ser um dos agentes que compõe o coletivo da escola, e, sendo requerida dessa profissional a habilidade de coordenar, é necessário direcionar suas ações para a transformação e estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação entre diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto pedagógico transformador.

O CGE Almir, em sua narrativa, faz menção aos projetos de formação docente e, segundo Machado (2008):

é pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica [...] (MACHADO, 2008, p. 17).

Assim, é notória a necessidade expressa pelos diferentes atores com os quais as pedagogas atuam, de fomentar os processos de formação contínua de professores e, especialmente a perspectiva colaborativa, pode ser um caminho para superar ações formativas de caráter individual e fragmentado, considerando a formação como um processo coletivo e dinâmico que, certamente, favorecerá a aproximação entre professores e pedagogas.

Segundo os professores, dois aspectos na atuação das pedagogas são muito relevantes e que contribuem para o atendimento as suas demandas: o acompanhamento dos estudantes, ressaltado por cinco professores, e a oferta de formação contínua de professores, mencionada por três docentes.

É relevante a contribuição das pedagogas para a o incentivo à permanência e ao bom desempenho dos estudantes dentro da instituição, despontando como importante elo entre instituição/família/estudantes. Geralmente, é a primeira profissional a ser

procurada pela família quando vai à instituição para obter informações sobre o desempenho escolar de seus filhos. Apesar dos professores reconhecerem a contribuição das pedagogas no acompanhamento discente, há coordenadores de curso que apontam a necessidade de delegar a outros profissionais esse atendimento.

Tanto professores como os CGEs Graça e Almir alertaram sobre a importância das pedagogas atuarem na oferta de formação docente. Especialmente na EPT, a formação de professores é uma necessidade emergente, visto apresentar-se como um caminho possível para contemplar a expectativa em torno da ideia básica que define os Institutos Federais, constante em lei e que constitui a identidade dessas instituições, conforme mencionamos na Seção II desta tese.

As identidades profissionais, sejam de alunos e de servidores, estão intimamente ligadas à identidade institucional. Nesse sentido, a formação de professores (e de servidores) é fundamental para que se possa refletir criticamente acerca das expectativas, das identidades e dos horizontes dentro da política de formar para a prática da cidadania consciente em consonância com as necessidades da sociedade, tão presentes nos projetos de educação dos IFs.

Os professores também sinalizaram que a organização de eventos, as reuniões de cunho pedagógico, o auxílio na elaboração dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e a mediação de situações problema são atividades que auxiliam e contribuem para o desempenho das atividades docentes.

Parte significativa dos professores, sendo onze deles, que responderam ao questionário, pontuou a necessidade de aprimorar a relação entre pedagoga e docentes. Conforme já salientado e discutido no tópico anterior, as pedagogas percebem que há resistências e (pre)conceitos por parte dos professores em relação à sua atuação. Podemos apreender que de ambas as partes é notório o incômodo dessa relação. Os professores propuseram como forma de estreitar os laços mais parceria e amizade, encontros e reuniões para tratar das questões pedagógicas, da identidade do IFTM e da identidade dos seus profissionais, além de estimular os trabalhos em grupo entre professores e pedagogas.

O Professor Lian comentou: “Os ‘Ciclos de Estudos Reflexivos’ é um excelente exemplo - dinâmicas de capacitação feitas em comum acordo” (PROFESSOR LIAN, Questionário, 2021). O comentário do Professor Lian ressalta a forma como é conduzida essa ação formativa, em que o coletivo ganha protagonismo e, de forma colaborativa, define os caminhos para alcançar os objetivos propostos.

No entendimento do Professor Lian, as pedagogas deveriam conduzir suas ações no mesmo formato que conduzem os “Ciclos”, mediando ações coletivas e colaborativas.

Entre os coordenadores de curso também foi apontada a necessidade de aprimorar a relação entre eles e as pedagogas da instituição. O Coordenador Yan sugere:

Sistematizar o estabelecimento de metas e método de trabalho entre pedagogas e coordenadores de curso. Caso isso fosse sistematizado dentro do IFTM, não haveria problema, pois muitas vezes o coordenador do curso não conhece as atribuições da pedagoga e este não propõe ações em conjunto. Havendo um plano de ações pré-estabelecidas teremos melhorias significativas (COORDENADOR YAN, Questionário, 2021).

A sugestão do Coordenador Yan visa aproximar pedagogas e coordenadores de curso objetivando alinhar as ações, de modo que, cada profissional, de acordo com suas atribuições, possa contribuir para que os processos educativos sejam efetivos. É importante mencionar, novamente, que no *Campus* Uberlândia, apesar do setor pedagógico realizar um trabalho integrado há, internamente, a divisão nos acompanhamentos pedagógicos dos cursos da instituição, delegando a cada pedagoga um número de cursos para os quais dá assessoria. O desconhecimento das atribuições das pedagogas é um ponto recorrente nas narrativas de professores e coordenadores de curso, que possivelmente pode gerar distanciamento e inviabilizar parcerias.

O Coordenador Diego afirma:

Acho pertinente manter a oferta dos “Ciclos Reflexivos”, que foi um canal de abertura ao diálogo e à reflexão das duas profissões. É preciso repensar as ações no dia a dia, maior diálogo. Promover ações psicossociais entre os profissionais para que o pessoal não desgaste o profissional, do tipo: não trabalho com fulano como coordenador, não quero fulana como pedagoga do curso... isso é uma banalidade sem tamanho para um propósito tão nobre quanto à educação. Temos que entender que vamos todos caducar juntos e precisamos ser tolerantes com erros e defeitos de cada um, valorizar mais as virtudes de cada um, todos somos falíveis (COORDENADOR DIEGO, Questionário, 2021).

O registro do Coordenador Diego valida a importância da oferta de ações formativas docentes por parte das pedagogas. Os “Ciclos”, cenário da investigação da próxima Seção, são entendidos como espaços efetivos de formação, na perspectiva apontada por Ibiapina, (2008) que servem de referencial para o aprendizado profissional e o desenvolvimento do conhecimento científico.

Tardif (2014) comenta que profissionalizar o ensino exige estreitar o vínculo entre a formação contínua e a profissão, de modo que “os professores não são mais considerados alunos, mas parceiros e atores de sua própria formação, que eles vão definir em sua própria linguagem e em função de seus próprios objetivos” (TARDIF, 2014, p.292).

Esses espaços de formação promovidos pelas pedagogas no *Campus* Uberlândia, passam a se consolidar como possibilidades de produção de saberes e desenvolvimento profissional tanto de professores, quanto das próprias pedagogas. Essas dimensões instigam o avanço nos conhecimentos produzidos no interior da escola e fomentam o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos, o que ratifica a necessidade de institucionalização de um projeto tão fecundo de (trans)formação de pessoas.

O DEPEX Edu afirma que é necessário aprimorar a relação entre pedagogas e a diretoria, afirmando que “precisa ter mais tempo de diálogo e elaboração de projetos de melhorias de ensino-aprendizagem” (DEPEX EDU, Questionário, 2021). O CGE Almir afirmou que não é necessário, em contrapartida a CGE Graça disse que é importante aprimorar essa relação, afirmando:

Creio que todo CGE deve se inteirar das atribuições de seu cargo e das pedagogas antes de dar início à sua gestão, estreitar o relacionamento com o NAP e levar em consideração a experiência e opinião desses profissionais nas propostas a serem desenvolvidas no cotidiano escolar, facilitando, assim, a gestão (CGE GRAÇA, Questionário, 2020).

A narrativa do DEPEX Edu nos mobiliza a pensar na função mediadora dessa diretoria, estabelecendo os diálogos necessários entre os profissionais envolvidos com o setor de ensino no *Campus*. Sabemos da importância da profissional de Pedagogia em promover um trabalho que vise à participação do coletivo escolar, viabilizado também, a partir do diálogo. Cabe também aos profissionais à frente da gestão de ensino se responsabilizarem por criar um ambiente organizacional fluido, que instigue o diálogo, o envolvimento, a troca de experiências e de conhecimento, não delegando apenas às pedagogas essa atribuição. Fonseca (2017) comenta que em alguns casos a pedagoga é visto como:

[...] agente executor das ações concebidas pelos gestores, ocupando-se, prioritariamente, das questões técnicas ligadas ao ensino. Entre os reflexos desse cenário as pedagogas destacam: o acesso limitado às informações havendo, em alguns momentos, o seu desconhecimento; o comprometimento da autonomia do setor, que oscila entre períodos com maior e menor atuação

do grupo em ações inerentes ao planejamento que, por sua vez, interfere na própria integração entre as pedagogas e entres estes e os outros profissionais (FONSECA, 2017, p. 76).

Conforme explicitado por Fonseca (2017) há situações em que a pedagoga não participa efetivamente dos diálogos promovidos pela gestão, tornando-se apenas executores de ações estabelecidas por outros profissionais. Isso pode potencializar relações tensionadas que pouco colaboram para a afirmação dessa profissional no espaço escolar.

Notadamente, há que se deter na afirmação do DEPEX Edu quando sugere que as pedagogas dediquem mais tempo a propor e executar projetos que tenham como foco o ensino-aprendizagem.

A CGE Graça destaca que conhecer as atribuições dos cargos, sejam eles ocupados por pedagogas ou pelo coordenador geral de ensino, auxilia no estabelecimento de relações mais harmoniosas e possibilita que os profissionais possam contribuir efetivamente com as ações propostas.

Podemos apreender que a identidade profissional é construída não apenas por processos formativos, mas substanciada também por processos de socialização profissional, em que ocorrem a percepção, o entendimento e a incorporação das características de identificação profissional. A socialização abarca os conhecimentos formais, os comportamentos, os hábitos e os valores, além de envolver as negociações próprias das relações estabelecidas com os outros.

Ao longo deste tópico, podemos apreender alguns indícios dos movimentos de constituição das identidades profissionais das pedagogas do *Campus* Uberlândia. Algumas situações relatadas tendem a margear o trabalho das pedagogas, conforme conseguimos apurar: o pouco entendimento das atribuições do cargo, a percepção fiscalizadora do trabalho desenvolvido, uma rotina burocratizada, resistências em relação à atuação, bem como a falta de um território próprio de atuação que propicie maior autonomia para o desenvolvimento do trabalho.

Percebemos também a ausência de reconhecimento das pedagogas em alguns espaços institucionais, além da necessidade de reafirmação do trabalho da equipe pedagógica com as alternâncias de gestão, apresentando como desafios que necessitam ser superados. Esse panorama nos instiga a pensar em caminhos para construir relações mais dialógicas e colaborativas entre os diversos atores que compõem o ideário educativo desse *locus*. Nessa esteira, os professores, coordenadores de curso, CGEs e

DEPEX exaltaram a importância da oferta de ações formativas docentes por parte das pedagogas, indicando um caminho possível para a condução de relações mais harmoniosas, além de se constituir um espaço para pensar e refletir sobre a prática educativa, além de se apresentar como uma política institucional para o desenvolvimento profissional de professores e pedagogas.

Nesse sentido, na próxima Seção, nos dedicaremos a desbravar os saberes que substanciam as identidades das pedagogas, construídos e mobilizados a partir da oferta da ação formativa “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT”.

V

ENTRE VIVÊNCIAS E SABERES: profissões que se afirmam

*Os “olhos” com que “re vejo” já não são os “olhos” com que “vi”.
Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que passa.*

(Paulo Freire, 2019, p.22)

*Que a importância de uma coisa
Não se mede com fita métrica
Nem com balanças
Nem barômetros, etc.
Que a importância de uma coisa há que ser medida
Pelo encantamento que a coisa produza em nós.*

(Manuel de Barros)

As epígrafes que ilustram esta Seção ditam os sentidos e os sentimentos mobilizados pela ação formativa docente “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT” no cotidiano de atuação das pedagogas do IFTM *Campus* Uberlândia. A Pedagoga Ana comenta:

Após a instituição dos Ciclos de Estudos no *Campus* Uberlândia, foi a coisa mais linda da minha prática, como pedagoga. Foi um espaço onde eu me redescobri como pedagoga. Foi um espaço onde os professores também se redescobriram. Mais que um espaço de troca, de aperfeiçoamento, é um espaço de pertencimento, de comunidade (PEDAGOGA ANA, Entrevista, 2021).

A narrativa de Ana expõe o movimento de ressignificar a sua atuação como pedagoga, o que nos instiga a pensar na produção e na reconstrução de saberes que reverberam para além da participação das profissionais na elaboração e execução dessa ação formativa.

Assim, por se tratar de algo tão expressivo na atuação dessas profissionais, torna-se fundamental considerar suas subjetividades e suas vivências na busca de identificar os seus saberes profissionais. Ancoramos nossa justificativa em Tardif (2014) que advoga: “toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar (...) a subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber fazer por eles mobilizados na ação cotidiana” (TARDIF, 2014, p. 230).

Diante do exposto, nesta Seção, desvelaremos os saberes profissionais das pedagogas que atuam no IFTM *Campus* Uberlândia e, para tanto, consideramos importante apresentar, inicialmente, as bases teóricas e práticas da ação formativa docente “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT” para compreendermos o lugar de fala dessas pedagogas.

Em seguida, destacaremos as filiações teóricas para os conceitos basilares de saberes profissionais, que compõem as Dimensões Técnica, Humana, Política e Social do trabalho das pedagogas. Consideramos que as dimensões supracitadas constituem uma unidade que resulta em um recurso concreto e integrado a serviço da ação, pois é na ação que os saberes assumem seu maior significado.

Finalmente, buscaremos identificar os saberes profissionais a partir das entrevistas concedidas pelas pedagogas, das cartas pedagógicas escritas por elas na 1ª e 2ª Edição da ação formativa “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT” e da transcrição do documentário “Trajetórias” por elas protagonizado. A conjunção desses

três documentos revela, a partir das subjetividades e das vivências das pedagogas, os seus saberes, provenientes de suas atividades, que são produzidos, compartilhados e reconstruídos.

5.1– “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na Educação Profissional e Tecnológica” – uma ação formativa na perspectiva colaborativa

A orientação neoliberal tende a consolidar o trabalho docente sob a ótica produtivista, intensificando a competitividade e o individualismo. Os docentes nos IFs assumem frentes que vão além do magistério, quais sejam: orientando os estudantes em projetos de pesquisas, em trabalhos de conclusão de curso e projetos de extensão, em atividades administrativas, atuando em funções de gestão, além de ser designado a participar de comissões com as mais diversas possibilidades de atuação (seja de cunho pedagógico ou administrativo). É também exigido dos professores, nessas instituições, a produção do conhecimento, a definição de temas das pesquisas, a aproximação com as empresas locais, a *performance* de produção científica e técnica, a participação em eventos, o cumprimento de metas institucionais, a exigência por resultados, dentre outras atividades.

Essa diversidade na atuação docente pode desvirtuar o ambiente escolar como espaço colaborativo e coletivo na produção de conhecimento. Melo (2018) comenta que esse ambiente orientado para o individualismo, cultiva a naturalização da competitividade, da disputa de egos e da formação de guetos de poder, tornando a escola um espaço hostil e adoecedor. É nesse cenário que se tornam fundamentais propostas de formação contínua que visem romper com esse ciclo individualista e solitário do trabalho do professor, para um ciclo solidário e coletivo (MELO, 2018).

Desde 2014, as pedagogas do IFTM *Campus* Uberlândia aplicavam questionários para sondar as percepções dos docentes acerca das reuniões pedagógicas de início de semestre. Essas reuniões, em sua grande maioria, eram pensadas e executadas pelas pedagogas em parceria com a CGE e DEPEX, que promoviam palestras com profissionais externos, oficinas, mesas redondas, dentre outras atividades, porém essas ações sempre eram pontuais, geralmente com um caráter instrumental e técnico.

A equipe de pedagogas avaliou os questionários respondidos no período de 2014 a 2018 e puderam constatar que os professores sentiam a necessidade de um espaço para trocas de experiências e para a formação docente, além de registrarem que possuíam diversas necessidades formativas que não haviam sido contempladas nos momentos de formação promovidos através das Reuniões Pedagógicas.

Nesse sentido, Melo (2018) comenta:

Os espaços de formação contínua de professores passam a se consolidar como oportunidades de desenvolvimento profissional e aprimoramento das práticas docentes. Os professores, ao analisarem suas ações ultrapassam a perspectiva da racionalidade técnica e se colocam como atores do processo numa relação dialética entre teoria e prática refletida (MELO, 2018, p. 127).

Entendemos que esse olhar para além da racionalidade técnica auxilia na compreensão do professor como sujeito histórico, munido de subjetividade e de intencionalidade. Assim, a docência é projetada com significado próprio para cada sujeito a partir das suas necessidades formativas.

Diante do exposto, no segundo semestre de 2018, a coordenadora do NAP, visando atender à demanda emergente por uma formação docente que contemplasse as necessidades formativas dos professores, apresentou para o grupo de pedagogas a proposta de uma ação formativa docente, intitulada “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT”. A proposta também tinha o objetivo de construir um ambiente para a troca de experiências, visando instituir um trabalho mais colaborativo entre docentes-docentes e docentes-pedagogas, na tentativa de romper, assim, com as amarras que relacionam os IFs com o atendimento às demandas do mercado e ao discurso meritocrático e competitivo que minimizam as possibilidades de fomento à formação emancipatória e que validam relações humanas mais acirradas.

Essa ação formativa foi inspirada nos pressupostos metodológicos da pesquisa colaborativa de Ibiapina (2008), sendo os “Ciclos de Estudos Reflexivos” entendidos como espaços efetivos de formação, na perspectiva apontada pela autora com a finalidade de desencadear “processos formativos que servem de referencial para o aprendizado profissional e o desenvolvimento do conhecimento científico” (IBIAPINA, 2008, p. 72). Segundo Aguiar e Ferreira (2007), os “Ciclos de Estudos Reflexivos” constituem:

(...) um procedimento complexo de construção, (re)construção de conhecimento e do próprio processo cognoscitivo, uma vez que as análises e discussões neles vivenciadas oportunizam, além da reconstrução dos saberes, a reconsideração de valores, crenças e objetivos de ação, propiciando a opção por alternativas mais eficazes à solução dos problemas vivenciados no cotidiano da prática pedagógica (AGUIAR e FERREIRA, 2007, p. 76).

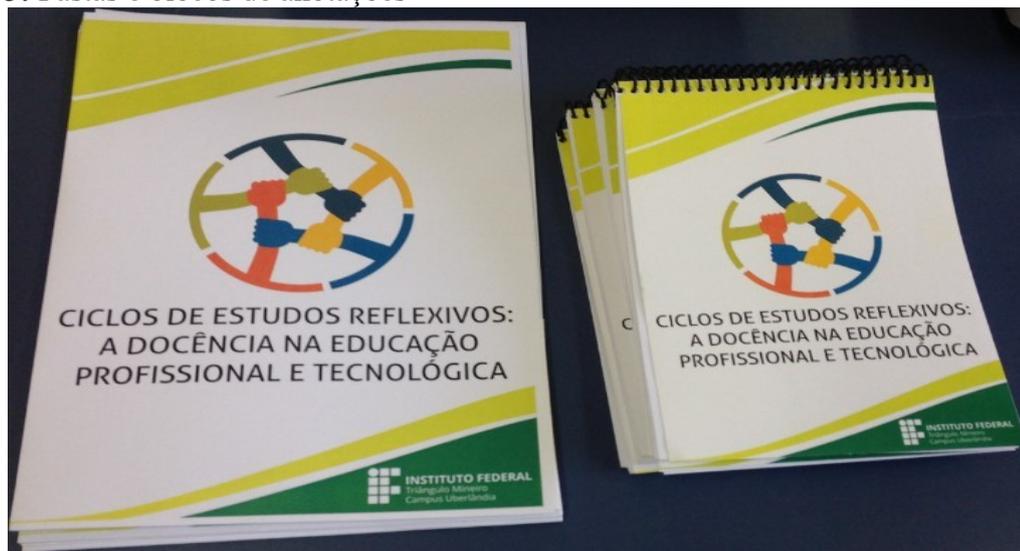
Os “Ciclos de Estudos Reflexivos” são compostos por sessões reflexivas que são:

(...) espaços de criação de novas relações entre teoria e prática, permitindo que o professor possa compreender o que, como e o porquê das suas ações. É principalmente, porque propicia condições do docente perceber que as opções afetam as práticas (IBIAPINA, 2008, p. 97).

As sessões reflexivas foram planejadas pelas pedagogas e constituem uma importante fonte de conhecimentos por possibilitar a convivência entre pares, por meio da troca de experiências, ampliação do repertório de saberes e a compreensão de modo mais profundo do contexto complexo e multifacetado em que atuam profissionalmente.

Durante o primeiro semestre de 2018, as pedagogas se envolveram com os estudos sobre a metodologia dessa formação e com as temáticas “identidade profissional, saberes e desenvolvimento profissional docente”. Ficou acertado que duas pedagogas ficariam à frente da coordenação dos “Ciclos” e as demais componentes do NAP auxiliariam nas demandas que surgissem. É importante ressaltar a horizontalidade das decisões, apesar da opção por coordenadoras, visto que todas as envolvidas participavam das definições que se fizessem necessárias de modo democrático.

Concomitante aos estudos foi pensado os detalhes da organização da ação formativa “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT”, tais como: o local reservado para os encontros; cronograma com as reuniões do NAP exclusivas para tratar da ação formativa e do seu planejamento; cronograma de organização do ambiente, revezando entre as componentes do NAP, de modo a não sobrecarregar ninguém; a organização dos horários dos professores que se inscreveram para o projeto de formação, em que professor tem a sua participação nos “Ciclos” assegurada e reservada em seu horário de trabalho; criação da identidade visual do projeto de formação, com a confecção de material de apoio, tais como pastas e blocos de anotações, conforme Figura 3, além de slides personalizados e *banners* que compunham o ambiente da sala, dentre outros.

Figura 3: Pastas e blocos de anotações

Fonte: Arquivo do NAP – IFTM *Campus* Uberlândia.

Ainda durante o 1º semestre de 2018, as pedagogas fizeram ampla divulgação da oferta da ação formativa entre os professores do IFTM *Campus* Uberlândia. Todos os professores receberam o convite para participarem da formação, bem como as orientações sobre a inscrição, pois seriam oferecidas 18 vagas para os participantes. A opção por limitar o número de vagas na ação formativa contribuiu para instigar a participação de todos de modo igualitário, oportunizando e valorizando as falas, as opiniões e as contribuições dos participantes, o que poderia ser inviabilizado com um número superior de participantes.

As pedagogas consideram fundamental que a participação nas ações formativas de cunho colaborativo não seja imposta. Assim, a voluntariedade é entendida como uma condição que favorecerá o desenvolvimento profissional dos participantes. Pacheco e Flores (1999) comentam que quando a formação não corresponde a uma necessidade sentida pelo professor é tendencioso que estes escolham perspectivas que os coloque em situação passiva, optando por ações formativas onde tem muito mais a receber do que a dar ou partilhar.

Reconhecemos, assim, como Pacheco e Flores (1999, p.45) que:

Tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um ato mecânico de aplicação de destreza e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re) construção permanente de estruturas complexas,

resultante de um leque diversificado de variáveis (PACHECO e FLORES, 1999, p.45).

A formação docente percebida a partir do protagonismo dos professores, colocam em movimento a (re)construção de saberes e o (re)significar das concepções de práticas pedagógicas. Ibiapina (2008) comenta que:

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

Assim, consoantes com a supracitada autora, também acreditamos que ações formativas crítico-reflexivas se configuram como alternativa na produção de conhecimentos e saberes, na intencionalidade emancipatória dos indivíduos, no saber-fazer autônomo e na necessidade de um *continuum* de aprendizagem.

No 2º semestre de 2018, especificamente no dia 05 de setembro, o NAP iniciava a oferta da primeira edição de uma ação formativa na perspectiva colaborativa. No primeiro encontro foi trabalhado a temática “Identidade Profissional”, com algumas reflexões teóricas sobre a temática. Para Marcelo Garcia (2009):

O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjectivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto. Sendo assim, identidade pode ser entendida como resposta à pergunta: “Quem sou eu, neste momento?” (Beijaard et al., 2004) (MARCELO GARCIA, 2009, p. 12).

Ancoradas nas reflexões teóricas de Marcelo Garcia (2009) as pedagogas desafiaram os professores para que respondessem a questão: “Quem sou eu, neste momento?”, através da produção de um crachá, para se apresentar para os demais participantes do grupo. Para Ibiapina (2008), “o desenvolvimento de um trabalho colaborativo requer a criação de relações que incluam interesses pessoais e sociais comuns entre os partícipes, compondo uma densa teia de conexões interpessoais” (IBIAPINA, 2008, p. 36). Conforme assegura a autora, torna-se necessário criar um ambiente favorável, que permita aos participantes exporem suas ideias, suas visões de mundo, suas dúvidas e suas insatisfações. Esse ambiente acolhedor, gradativamente, irá

proporcionar a fluidez na troca de experiências e na colaboração entre os pares. Assim, faz-se necessário instigar os professores a se (re)conhecerem, de modo a propiciar conexões e fomentar o espírito colaborativo no grupo.

Os encontros de formação foram estruturados com base nas necessidades formativas dos participantes. A partir da 2ª sessão reflexiva, as pedagogas se dedicaram a conhecer as temáticas de interesse dos professores, que serão estudadas e discutidas ao longo da ação formativa. Para Ibiapina:

(...) fazer o diagnóstico das necessidades de formação, bem como dos conhecimentos prévios relacionados a estas necessidades (...) são procedimentos necessários para que os partícipes exponham os temas de interesse formativo e as sugestões para preenchimento das lacunas deixadas no decorrer do processo de formação (IBIAPINA, 2008, p. 40-41).

Assim, para conhecer as temáticas escolhidas pelo grupo de professores, as pedagogas propuseram a eles que, individualmente, listassem as suas temáticas de interesse. Em seguida, em duplas, essas temáticas foram discutidas, negociadas e listadas novamente. A partir da formação de novos grupos e novas negociações, as pedagogas compuseram dois grupos de professores com duas propostas de temáticas, que foram confrontadas, negociadas e validadas por todos os participantes do grupo colaborativo. De posse dessas temáticas, as pedagogas e os mediadores de cada sessão reflexiva fazem a seleção do material teórico que será utilizado para amparar as discussões do grupo, abrindo possibilidade para que os membros do grupo também pudessem sugerir bibliografias que atendessem as discussões. Esse material é disponibilizado com a antecedência necessária para a leitura e a realização de alguma atividade, caso seja proposta.

Com o intuito de possibilitar um espaço de interação virtual, foi criada uma Sala de Aula no *Google Classroom*, um dos aplicativos do *Google*, essa ferramenta também se constituiu como um espaço de registro dos movimentos e aprendizagens do grupo colaborativo. A Sala de Aula Virtual foi utilizada para que os professores tivessem acesso aos avisos e aos textos teóricos que seriam utilizados nas sessões reflexivas, realizassem trabalhos acerca da temática trabalhada, fizessem a postagem das memórias reflexivas, dentre outras atividades.

A organização do espaço físico onde aconteciam as sessões reflexivas merece destaque, pois tem a intenção de aguçar os sentidos, de acordo com as temáticas de

estudo. Na Figura 4 conseguimos identificar a demonstração de cuidado e acolhimento das pedagogas com o grupo de professores:

Figura 4: Organização da sala onde acontecem as sessões reflexivas



Fonte: Arquivo do NAP – IFTM *Campus* Uberlândia.

O espaço acolhedor, organizado e preparado para receber os professores foi a forma encontrada pelo grupo de pedagogas para estreitar os laços de pertencimento e aguçar os sentidos e os sentimentos do grupo colaborativo. Para Morin (2002) “tudo o que é humano comporta afetividade, inclusive a racionalidade” (MORIN, 2002, p. 120). Isso nos instiga a pensar em ações formativas que resgatem o traço do afeto na docência, visto que educação é um ato de humanidade.

As pedagogas utilizaram alguns recursos didáticos para organizar as sessões reflexivas, bem como envolver os participantes com as temáticas discutidas nos encontros, sendo: o elemento estético, o contrato didático e as memórias reflexivas.

O elemento estético é um instrumento que induz à reflexão sensível, possibilitando formas de perceber a realidade por ângulos diversos. Assim, todas as sessões reflexivas eram iniciadas com um elemento estético, podendo ser uma música, poesia, filme, uma performance teatral, dentre outros e que remetesse à temática de estudo daquele dia.

Outro recurso pedagógico utilizado no início da ação formativa foi o “Contrato Didático”, construído entre a 2ª e 3ª Sessão, de modo coletivo, sistematizando as regras que orientariam os encontros.

Por fim, as memórias reflexivas são textos conceituais produzidos em determinado processo formativo. Longarezi (2018) comenta que as memórias reflexivas por

configurarem em registros desses encontros, com marcas coletivas dos participantes, mas sobre a releitura e produção de um dos membros desse coletivo, por isso, potencializadoras da formação desse sujeito; são também objeto de discussões entre os envolvidos, como processo de retomada, reconceitualização e aprofundamento teórico, oportunizadas como tessitura dos diferentes encontros (LONGAREZI, 2018, p.111).

Assim, consideramos como memórias reflexivas os registros com as discussões teóricas e os movimentos de aprendizagem do grupo colaborativo. No início de cada sessão reflexiva, os participantes faziam a leitura das memórias do encontro anterior, revisitando conceitos estudados e discutidos pelo grupo.

Por se tratar de uma proposta formativa na perspectiva da colaboração, após traçado o cronograma com os temas que seriam estudados, as pedagogas convidaram os professores para participarem como mediadores das sessões reflexivas, caso tivessem afinidade e conhecimento sobre alguma das temáticas escolhidas ou poderiam sugerir mediadores externos para contribuir com as discussões. Alguns professores se propuseram a contribuir, mediando as sessões reflexivas cuja temática tinham conhecimento, reforçando, assim, o processo coletivo e colaborativo.

Ibiapina (2008) comenta que em ações formativas colaborativas “não significa que cada partícipe tenha a mesma função na tomada de decisões durante todas as etapas ou fases do estudo, já que a negociação das funções ocorre dependendo da necessidade e da situação” (IBIAPINA, 2008, p.22). Nesse sentido, o desenvolvimento da formação ocorre mediante a uma rede de colaboração que é estabelecida entre os envolvidos de maneira fluida, respeitando as individualidades e o que cada um pode contribuir à sua maneira.

A última sessão reflexiva é dedicada à leitura das Cartas Pedagógicas. Atualmente, a prática de escrever cartas vem perdendo espaço para comunicações mais ágeis seja através de um *e-mail*, uma mensagem eletrônica por redes sociais ou a utilização de aplicativos de mensagens. “Escrever e receber cartas significou (e significa) um gesto amoroso e de gratidão entre as pessoas” (CAMINI, 2012, p.6). A carta é um documento que instiga o diálogo, com um sentido objetivo e subjetivo, que revela saberes, sentidos, sentimentos e reflexões. Camini (2012) salienta que:

uma Carta só terá cunho pedagógico se seu conteúdo conseguir interagir com o ser humano, comunicar o humano de si para o humano do outro, provocando este diálogo pedagógico. Sendo um pouco mais incisivo nesta

reflexão, diríamos que uma Carta Pedagógica, necessariamente, precisa estar grávida de Pedagogia (CAMINI, 2012, p.35).

Imbuídos desse pensamento, a atividade final dos “Ciclos” é a socialização das Cartas Pedagógicas dos participantes. Desde a primeira sessão, a elaboração dessa atividade é discutida, de modo a incentivar os participantes a pensarem e refletirem sobre as temáticas que serão abordadas em sua carta e quem será o destinatário.

A socialização das cartas tem uma clara intenção pedagógica, visto a necessidade de refletir e dialogar sobre os aprendizados e os desafios do ato educativo. Os saberes e os sentimentos mobilizados durante os “Ciclos” são de certa forma revelados através das Cartas Pedagógicas, o que acreditamos serem vetores de transformação de si e dos outros.

Ao final de cada edição dos “Ciclos” os participantes responderam a um questionário de avaliação do projeto de formação docente, que orientou o redimensionamento das ações para a oferta da edição seguinte.

As pedagogas do IFTM *Campus* Uberlândia ofertaram duas edições da ação formativa “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT”, sendo a 1ª edição no 2º semestre de 2018 e a 2ª edição, no 1º semestre de 2019. Não foi possível a oferta dessa ação formativa no 2º semestre de 2019 devido à licença de três pedagogas que compunham o NAP. No 1º semestre de 2020, iniciou-se a oferta da 3ª edição, mas devido pandemia pela *Corona Virus Disease* (COVID-19) e pelo fechamento do *Campus* a oferta foi adiada.

Cada edição dos “Ciclos” teve 12 sessões reflexivas, com 3 horas de duração presencial. Assim sendo, cada participante recebeu o certificado de acordo com a sua participação, que era registrada através da lista de presença. A participação nessa ação formativa pôde ser utilizada pelos professores no Regulamento da Atividade Docente (RAD)⁴².

Os “Ciclos” privilegiam três dimensões importantes: a produção de saberes, a formação contínua e o desenvolvimento profissional, seja de professores e pedagogas. Essas dimensões instigam o avanço nos conhecimentos produzidos no interior da escola

⁴² O regulamento normatiza a atividade acadêmica dos docentes da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e prevê a elaboração do Plano Individual de Trabalho Docente (PIT), composto pela relação das atividades a serem exercidas e suas respectivas cargas horárias semanais de trabalho e o Relatório de Atividades Individuais, composto por um breve relato das atividades desenvolvidas, devidamente comprovadas, que deve ser apresentado no início do semestre seguinte ao das informações.

e fomentam o desenvolvimento profissional e humano de todos os envolvidos, o que ratifica a necessidade de institucionalização de um projeto promissor de (trans)formação de pessoas.

Após essa breve imersão nos aspectos teóricos e práticos que constituem a ação formativa docente “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT”, idealizada e executada pelo grupo de pedagogas do IFTM *Campus* Uberlândia, procederemos, no próximo tópico, a elucidação dos elementos teóricos que possibilitarão pavimentar nossas análises e reflexões acerca dos saberes profissionais dessas pedagogas.

5.2 – Os saberes profissionais das pedagogas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica

É sabido que toda profissão exige saberes próprios necessários à execução de atividades que lhes são competentes. No campo educacional são recorrentes estudos e pesquisas que tratam dos saberes docentes, no entanto, há pouca incidência de produções científicas que discutem os saberes profissionais das pedagogas não docentes, especialmente àquelas vinculados aos IFs.

Neste tópico vamos desbravar o universo pouco explorado dos saberes profissionais das pedagogas, tendo como ponto de partida os estudos já consagrados de Tardif (2014), Pimenta (2012) e Saviani (1996), dentre outros autores, que abordam os conhecimentos e os saberes que servem de base para a formação dos professores. Entendemos ser de grande valia a discussão desses estudos em relação à atuação das pedagogas na EPT, uma vez que essas profissionais têm suas atribuições diretamente vinculadas aos processos educativos e, conseqüentemente, devem ser possuidoras, também, dos saberes docentes.

Gauthier e et al (1998) comentam que pouco se investiga a respeito dos fenômenos inerentes ao ensino e que, ao contrário de outros ofícios que desenvolveram um *corpus* de saberes, o ensino tarda em refletir sobre si mesmo, o que torna urgente avolumar as pesquisas acerca dos saberes profissionais de modo a enfrentar dois obstáculos que se impõem a Pedagogia: de um ofício sem saberes e de saberes sem ofício. Os autores comentam que os saberes referentes ao conteúdo, à experiência e à cultura são fundamentais para a atividade docente, mas não se pode tomá-los como exclusivos, visto que pode perpetuar o ensino como um ofício sem saberes.

Outro ponto destacado pelos autores diz respeito aos conhecimentos gestados no interior de muitas instituições de formação de professores sem considerar, de fato, as condições concretas do exercício do magistério: os saberes não correspondem às demandas dos educadores reais, cuja atuação se dá num espaço escolar real, com interferência de múltiplas variáveis.

Pimenta (2012) corrobora com os supracitados autores, ao afirmar que os cursos de formação inicial devam instigar em seus futuros profissionais o desenvolvimento de “conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (PIMENTA, 2012, p.18).

Diante do exposto, o desafio da profissionalização das pedagogas requer ultrapassar esses obstáculos, instituindo o estudo e a identificação de saberes próprios da atividade dessas profissionais, que possibilitará compreender a complexidade da profissão e indicar respostas às demandas concretas do ensino.

Tardif (2014) situa os saberes profissionais em um campo que congrega os conhecimentos, as habilidades e as atitudes, isto é, o que é chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. Entendemos que a construção da identidade profissional das pedagogas incorpora crenças, valores e saberes adquiridos em interação social. Nesse sentido, os saberes constituem uma dimensão essencial na construção do conhecimento profissional das pedagogas, que incide diretamente na constituição identitária desse grupo.

O autor também pondera que não se pode falar em saberes de uma profissão sem relacioná-los com os condicionantes e com o contexto de trabalho, pois, “o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional” (TARDIF, 2014, p. 11).

Portanto, para Tardif (2014) os saberes profissionais trazem em seu bojo a articulação entre os aspectos sociais e individuais, assentando-se, assim na premissa que esse saber é social, apesar de que sua existência dependa dos sujeitos (e não somente deles) como atores individuais que se empenham em uma prática. Assim sendo, o saber é social:

- porque é partilhado por todo um grupo de pessoas que possui uma formação comum, trabalha na mesma instituição e está sujeito a condicionamentos e recursos comparáveis decorrentes de suas atribuições;

- porque sua posse e sua utilização estão atreladas a um sistema (universidade, direção da escola, sindicatos, Ministério da Educação, dentre outros) que legitima e orienta a sua definição e utilização, ou seja, não há uma definição solitária e de si mesmo acerca do seu próprio saber profissional, esse saber é produzido socialmente;
- porque seus próprios objetos são práticas sociais, ou seja, trabalha com sujeitos em que decorrem conhecimentos e reconhecimentos modificados por expectativas e perspectivas negociadas;
- porque a Pedagogia, a didática, a aprendizagem e o ensino são construções sociais que dependem da história de uma sociedade, de uma cultura legítima e de suas culturas (técnicas, humanísticas, científicas, populares, etc.) e
- porque é adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado, de acordo com os momentos e fases da carreira, ou seja, é um processo em permanente construção.

Nesse espectro, ancorados em Tardif (2014), podemos afirmar que os saberes profissionais das pedagogas são (re)construídos ao longo do tempo, marcados pelas itinerâncias de vida e de vida escolar, que estruturam um arcabouço de conhecimentos, crenças e representações que permanecerão fortes e estáveis através do tempo. Pimenta (2012), Marcelo Garcia (2009) e Tardif (2014) comentam que os professores são trabalhadores que estão imersos em seu ambiente de trabalho antes mesmo de iniciarem efetivamente no ofício da docência.

Assim, as pedagogas já têm saberes sobre o que é ser professor, sobre o ensino e a dinâmica de uma escola, a partir de experiências socialmente acumuladas. “Os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento de rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional” (TARDIF, 2014, p.261). Essa fase de exploração (HUBERMAN, 2000) é caracterizada por processos de aprendizagem do ofício, muitas vezes intensos e difíceis, que tendem a cristalizar certezas profissionais, truques e rotinas do trabalho e modelos de gestão. Ao longo da carreira, as pedagogas estão imersas em processos de socialização, ou seja, com processos de identificação e de incorporação dessas pedagogas às rotinas institucionalizadas pelos grupos de trabalho, o que instiga a (re)construção de seus saberes.

É fato que os saberes profissionais também provêm de diversas fontes: sua cultura pessoal, sua história de vida, os conhecimentos adquiridos durante a graduação, a sua experiência com o trabalho, a experiência como estudante com os mais diversos professores em sua vida escolar, dentre outros. Essas fontes dão base a um repertório de conhecimentos e saberes que são utilizados de acordo com os objetivos que as pedagogas procuram atingir.

A Pedagogia é uma profissão de interação humana, fortemente marcada pela personalidade do trabalhador, que tem uma história de vida, aspirações, emoções e culturas, assim, seus pensamentos e ações estão amalgamados ao contexto no qual se inserem. Tardif (2014) advoga que os saberes profissionais são personalizados, não se trata de saberes formalizados, mas sim de saberes apropriados, incorporados e subjetivados, sendo difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e de sua situação de trabalho.

A partir do exposto, podemos inferir que certos elementos podem constituir um *corpus* dos saberes profissionais das pedagogas em suas atividades desenvolvidas nos IFs, o que nos permite arriscar na elaboração de categorias, na tentativa de desconstruir e reconstruir sentidos, descrevendo de forma multidimensional tais saberes profissionais. Assim, concebemos cada dimensão como um conjunto de sentidos agrupados por características e correspondências intrínsecas, sendo:

- Dimensão Técnica - saberes profissionais oriundos dos processos sistemáticos para a aquisição dos saberes, sendo eles: da formação profissional, conforme apregoa Tardif (2014) e saberes do conhecimento e saberes pedagógicos, defendidos por Pimenta (2012);
- Dimensão Humana - congrega os saberes relacionados a comportamentos e atitudes, os quais Saviani (1996) denomina de saberes atitudinais;
- Dimensão Política - compreende a ação educativa como forma de intervenção no mundo, sendo uma experiência humana, portanto, ideológica, buscando desvelar as relações de poder e dominação que condicionam a nossa atuação como sujeitos históricos; e

- Dimensão Social - relativa à compreensão do contexto no qual e para qual se desenvolve a prática educativa, interpretando os movimentos da sociedade, bem como identificando suas características e suas tendências de transformação.

Consideramos na Dimensão Técnica os saberes relacionados à formação dos profissionais, onde prevalecem os processos sistemáticos de aquisição dos saberes específicos para o desempenho do trabalho da pedagoga.

Tardif (2014) conceitua os saberes profissionais como sendo aqueles que compõem um conjunto de saberes que são transmitidos pelas instituições de formação. Nesse sentido, as ciências humanas, da educação, das artes, das técnicas, dentre outras, além de produzirem conhecimento, são incorporadas às práticas das pedagogas e se transformam em saberes que se destinam à formação científica dessas profissionais. Assim sendo, consideramos que os saberes profissionais decorrem da ação, ou seja, são os saberes do trabalho e no trabalho, que são laborados e incorporados no processo do ofício.

Pimenta (2012) ao tratar os saberes do conhecimento, esclarece que “conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade” (PIMENTA, 2012, p.24), portanto, é imprescindível questionar a influência do conhecimento como contributo para o processo de humanização, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora. A supracitada autora recorre a Morin (1993) para explicitar o entendimento sobre o conhecimento, que na sua amplitude, não pode ser reduzido à informação, mas, implicado ao tratamento da informação, classificando, analisando e contextualizando-a. O conhecimento deve produzir novas formas de progresso, de desenvolvimento, de existência e de humanização.

Ao revisitarmos os objetivos dos IFs, podemos apreender a importância da integração e articulação entre ciência, tecnologia, cultura, conhecimentos específicos e da investigação científica, em prol da autonomia, da inserção cidadã e qualidade social dos estudantes. Com isso, evidenciamos a importância dos saberes do conhecimento como contributo para “proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária a permanente construção do humano” (PIMENTA, 2012, p. 24).

Os saberes pedagógicos também são destacados na Dimensão Técnica, visto que “os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a

Pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem os saberes pedagógicos, na ação” (PIMENTA, 2012, p.28). Podemos apreender que esses saberes são constituídos a partir da prática profissional, sendo oportuno conferir-lhe estatuto epistemológico, pois a prática está prenhe de teoria.

Pimenta (2012) afirma que nessas práticas estão contidos elementos importantes como a problematização, a intencionalidade, a experimentação metodológica, o enfrentamento das situações de ensino, didática inovadora, dentre outros, que podem ser configurados teoricamente. A autora propõe o registro sistemático das experiências e das práticas, como forma de constituir uma memória da escola, que analisada e refletida, contribuirá para a elaboração teórica, para o revigoramento e o engendramento de novas práticas. Nesse sentido, “tomar a educação enquanto prática social para, então, se construir novos saberes pedagógicos: da prática e para a prática” (PIMENTA, 2012, p. 30) é um caminho oportuno para conhecer a realidade da atuação profissional da pedagoga, bem como a investigação sistemática sobre a sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica.

Tardif (2012) afirma que o trabalho dos profissionais da educação deve ser considerado um reduto de produção, de transformação e de mobilização de saberes, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específico do ofício da pedagoga.

Conforme preconizam Saviani (1996) e Tardif (2012), a educação é um fenômeno específico dos seres humanos e a compreensão da sua natureza perpassa a compreensão da natureza humana. “Com efeito, ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Essa impregnação do trabalho pelo objeto humano merece ser problematizada por estar no centro do trabalho docente” (TARDIF e LESSARD, 2008, p.31).

Dada a relevância da questão humana na prática educativa, referida pelos autores, percebemos, em especial, na atuação dos profissionais de Pedagogia, a importância dos saberes que envolvem os aspectos atitudinais. Zabalza (2000) caracteriza as atitudes como sendo: “uma disposição pessoal ou coletiva a atuar de uma determinada maneira em relação a certas coisas, ideias ou situações” (ZABALZA, 2000, p.23). O autor afirma ainda que as atitudes são consideradas como sendo adquiridas, mais do que inatas, e tendem a ser duradouras, ainda que modificáveis pela experiência e pela persuasão.

É notória a presença do aspecto atitudinal nos estudos que discutem os saberes necessários à prática educativa, tais como Tardif (2002), Saviani (1996), Masetto (1998). Assim sendo, acreditamos que os saberes reunidos na Dimensão Humana tornam-se fundamentais para a prática da pedagoga. Destacamos os saberes atitudinais, defendidos por Saviani (1996), que compreendem o domínio dos comportamentos, atitudes e vivências necessários ao desempenho das atribuições da pedagoga.

Nesse escopo, Saviani (1996) esclarece que os saberes atitudinais:

Abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades etc. Trata-se de competências que se prendem à identidade e conforma a personalidade do educador (SAVIANI, 1996, p. 148).

Podemos observar que a composição dos saberes atitudinais vai além dos aspectos técnicos, visto a compreensão das condições socio-históricas e a sensibilidade para lidar com as pessoas, sejam elas, educadores ou educandos.

O autor considera que o eixo comum entre as formas que se constituem e se expressam os saberes se manifesta na diferença entre *sofia* - saberes constituídos a partir das experiências de vida - e *episteme* - saberes constituídos a partir de processos sistemáticos de construção do conhecimento. Assim sendo, nos saberes atitudinais tendem a predominar a experiência prática, apesar da presença da *episteme* na construção desses saberes. “As atitudes na medida em que se configuram como saber, implicam necessariamente certo grau de sistematização, assim como a experiência de vida tem um peso que não pode ser desconsiderado na forma como se constroem os saberes específicos” (SAVIANI, 1996, p.150).

Tardif (2014) considera que “a Pedagogia é feita essencialmente de tensões e de dilemas, de negociações e de estratégias de interação” (TARDIF, 2014, p.132), o que nos remete a considerar que a prática educativa, na qual as pedagogas estão imersas, exigem constantemente a interação com as pessoas, sejam elas, estudantes, famílias, professores, chefias, dentre outros, que demandam escolhas e atitudes, demarcadas por suas experiências, conhecimentos, crenças, convicções e o compromisso com o que executam.

Nesse sentido, Masetto (1998) pondera que a aprendizagem dos saberes atitudinais decorre da valorização do conhecimento, da atualização contínua desse conhecimento, da pesquisa, do estudo dos mais diversos aspectos que rondam um

determinado problema, bem como a cooperação, a solidariedade, a criticidade, a criatividade e o trabalho em equipe. A aprendizagem dos saberes atitudinais é fundamental à Pedagogia no sentido de romper com práticas fundadas nas concepções controladoras e autoritárias, visando uma co-construção da atuação da pedagoga com o coletivo de professores, em face de um trabalho de grupo, cooperativo e colaborativo.

Nessa esteira, Masetto (1998) advoga que tanto os valores pessoais quanto profissionais, coletivos e políticos requerem ser apreendidos nos cursos de formação. Assim, o referido autor acena para uma transformação epistemológica que nos leve a (re)pensar a função da escola e dos educadores, especificando três pontos fundamentais que devem ser observados: a) competência técnica; b) domínio pedagógico e c) reconhecimento do caráter político da ação educativa.

Reconhecemos que a educação formal é uma importante via de intervenção na formação dos cidadãos, tendo uma intencionalidade política, operando para a construção das subjetividades, modelando formas de ser e estar no mundo. A prática educativa implica, necessariamente, a presença do outro, que tem a sua história de vida, uma concepção de mundo forjada a partir de suas experiências, de seus esquemas cognitivos, de suas significações. Através dessas tramas relacionais que se condicionam o vínculo pedagógico, que é configurado pela prática e pelas razões de educar que carregam em si um potencial transformador e emancipatório que é inerente a elas. Nesse sentido, através da educação, há intencionalidades, que podem ocultar as relações de dominação e de alienação ou podem questionar, anunciar e denunciá-las, buscando caminhos para outras realidades possíveis.

Ao tratarmos o caráter político da prática educativa, podemos observar a presença de variadas interpretações nos espaços educativos, que de acordo com o contexto e as circunstâncias podem facilitar posições extremistas, seja pela opção partidária ou a militância por abordagens políticas e até mesmo a neutralidade.

De um lado, a militância e a defesa partidária podem contribuir para a manutenção e validação de uma estrutura social arquitetada pelos governos e por organizações sociais que visam às relações de poder e dominação. Já a suposta neutralidade política é uma posição política, pois não é possível a isenção no ato educativo, visto que este está imbricado com a vida, com as formas de ser e estar no mundo. Demo (1996) comenta que a despolitização dos espaços educativos instiga o estado de pobreza e amnésia política, descaracterizando e desmotivando qualquer foco de resistência, de crítica e de organização social.

Nossa defesa pelos saberes da Dimensão Política reconhece a ação educativa como forma de questionar as relações de poder e de dominação que determinam a nossa atuação como sujeitos históricos, conforme sinalizado por Demo (1996), que esclarece:

O homem político é aquele que tem consciência histórica, sabe dos problemas e busca soluções. Não aceita ser objeto. Quer comandar seu próprio destino. E amanhece o horizonte dos direitos, contra os dados e contra a imposição. Ator, não expectador. Criativo, não produto. Distinguimos nas civilizações e nas culturas a marca do que o homem foi e é capaz de fazer (DEMO, 1996, p.17).

Nesse sentido, entendemos que o termo “político” no espaço escolar deve ser reconhecido como a possibilidade de se questionar as discriminações sociais, visto que as conexões sociais são relações políticas, sendo assim, a prática educativa é uma relação política e de poder. A pedagoga no exercício de sua profissão é um cidadão, que deve reconhecer o contexto social e cultural onde atua como processo histórico e político. Assim sendo, o conhecimento é produto de cooperação democrática, em que estudantes, professores, pedagogas e comunidade escolar se aproximam de políticas culturais de transformação emancipatória, rompendo com práticas marcadas pela ausência do diálogo e das relações impessoais, potencializando o processo de tomada de consciência crítica.

Dada à compreensão da Pedagogia como “ciência que tem como objeto a educação humana nas várias modalidades em que se manifesta a prática social” (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2011, p. 61), concebemos a importância da Dimensão Social como elemento fundante na constituição dos saberes profissionais das pedagogas, principalmente por se figurar como líder e se constituir como agente da formação de professores. Nesse sentido, é primordial que a pedagoga compreenda o contexto no qual e para qual se desenvolve o trabalho educativo, no intuito de identificar as necessidades a serem atendidas através da ação.

A prática educativa é uma prática social e, especificamente no caso da Pedagogia, uma prática social humanizadora, ou seja, a ação é o processo de possibilitar aos sujeitos realizarem-se como seres humanos. Franco, Libâneo e Pimenta (2011) advogam que a “Pedagogia revela-se como uma ação social de transformação e de orientação da práxis educativa da sociedade, onde desvela as finalidades político/sociais presentes no interior da práxis e reorienta ações emancipatórias para sua transformação” (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2011, p. 64). Os referidos autores salientam:

Sua dimensão privilegiada é a prática educativa, vista como prática social intencionada. Nela confluem as intencionalidades e as expectativas sociais em que se determinam os contextos da existência humana num determinado grupo social, no qual se concretiza a realidade subjetivada, num processo histórico-social que se renova continuamente. Assim, consideramos que o objeto da Pedagogia como ciência será a práxis educativa. A práxis da educação será assim apreendida como a realidade pedagógica a ser investigada, práxis que é ativa, é vida, que dá movimento à realidade, transforma-a e é por ela transformada (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2011, p. 64).

Assim sendo, o ensino, como prática social, carrega em seu bojo motivações, interesses e intencionalidades, determinados pelos atores envolvidos através de suas visões de mundo, pelo contexto em que essa prática se desenvolve, pelas necessidades e potencialidades próprias dos sujeitos e da realidade em que se situam. A heterogeneidade do trabalho da pedagoga na EPT, a coloca diante de situações diversas que urgem por soluções e respostas, e estas, repetidas ou criativas decorrem de sua leitura da realidade, do contexto em que está inserida.

Saviani (1996) compreende o saber crítico-contextual relativo ao entendimento das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa, sendo de fundamental importância a leitura do contexto e as tendências de sua transformação, de modo a identificar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo.

No contexto dos IFs, Pacheco (2020) pontua que um dos objetivos dessas instituições “é estabelecer vínculos com as comunidades onde os campi estão localizados, participando da vida destas e contribuindo para o enfrentamento e solução de seus problemas” (PACHECO, 2020, p. 9), o que nos chancela afirmar a importância do saber crítico-contextual das pedagogas, visto a sua posição de liderança para direcionar o coletivo de professores em prol do atendimento aos objetivos institucionais. Azzi (2012) comenta que é no exercício da função que a pedagoga se objetiva, se constrói e participa da construção do processo educativo no cerne da sociedade na qual está inserida.

Ancorados em Franco, Libâneo e Pimenta (2011), nosso posicionamento repousa no poder social e político da escola, primando pelos direitos e oportunidades igualitárias aos bens culturais, ao desenvolvimento das capacidades humanas, a formação para a cidadania, a dignidade humana e a liberdade intelectual e política, como motes que guiam o trabalho da pedagoga nos espaços em que atua. Tais dimensões, que tratamos

de descrevê-las, sendo: Técnica, Humana, Política e Social, podem se constituir como indicativo para sustentar os saberes que as pedagogas devam possuir para atuarem no contexto dos IFs.

Salientamos que essas quatro dimensões não se esgotam em si e carregam as marcas de um fazer próprio de cada pedagoga em sua prática. Consideremos que os saberes da experiência transversa os demais saberes e que constituem os fundamentos da sua competência. Tardif (2014) denomina os saberes experienciais como o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários à prática do ofício, mas que não provém das instituições de formação ou dos currículos e não estão sistematizados em teorias ou doutrinas.

No exercício cotidiano da profissão, a pedagoga está imersa em um contexto com múltiplas interações, enfrenta situações diversas, que muitas vezes exigem improvisação e habilidade pessoal, pois não são passíveis de definições acabadas. Esse ambiente é formador, no sentido de permitir à pedagoga desenvolver, na e pela prática, um saber-ser e um saber-fazer pessoais e profissionais que são validados pelo trabalho cotidiano.

A escola é um meio social constituído por relações sociais, há uma rede de interações com outras pessoas, em que o elemento humano é determinante e está impregnado de valores, sentimentos e atitudes que são passíveis de interpretação e decisão. Nesse sentido, Tardif (2014) pontua que os saberes experienciais estão condicionados a três objetos, sendo: a) as relações e interações com os demais atores (professores, chefias, comunidade escolar, dentre outros) no contexto de sua prática; b) às normas e obrigações que regem suas atribuições e c) a instituição, meio organizado e composto por funções diversificadas. Esses objetos são as condições da profissão da pedagoga e é através deles que a própria prática se revela.

Tardif (2014) afirma que os saberes experienciais têm origem na prática cotidiana em confronto com as condições da profissão. Esses saberes são partilhados e partilháveis nas relações com outras pedagogas, são produzidos coletivamente e adquirem certa objetividade, ao passo que essas certezas subjetivas são sistematizadas e transformadas em um discurso da experiência, capaz de formar ou informar outras pedagogas, a fim de obterem respostas às demandas impostas pelo trabalho. O autor ressalta que “a prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas experienciais, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência” (TARDIF,

2014, p. 53). Nesse sentido, a experiência provoca uma análise crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional, filtrando e selecionando outros saberes, permitindo avaliar o saber formado submetido a validação constituída pela prática.

Franco, Libâneo e Pimenta (2011) pontuam a necessidade de tomarem a prática dos profissionais como ponto de partida e de chegada para se constituir os saberes das pedagogas, a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação.

Tardif (2014) nos alerta que a relação da Pedagogia com os saberes é ambígua, visto que o saber socialmente estratégico é também desvalorizado, a Pedagogia, considerada uma prática erudita, mas ao mesmo tempo é desprovida de um saber específico. Assim sendo, torna-se necessário desvelar os saberes profissionais das pedagogas que atuam na EPT como forma de resistência, de afirmação de seu trabalho, permitindo-lhes criar e transformar o sentido de seu cotidiano de atuação.

No próximo tópico nos deteremos a desvelar os saberes profissionais das pedagogas que atuam no IFTM *Campus* Uberlândia, tendo como cenário o protagonismo dessas profissionais na promoção da ação formativa docente “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT”. Optamos por considerar esse contexto de atuação como plataforma de análise dos saberes profissionais, visto a (re)significação atribuída à profissão pelas próprias pedagogas do *Campus* Uberlândia, bem como a mobilização dessa ação formativa para repensar as suas atribuições e alterar a cultura de trabalho dessas profissionais.

5.3 - Saberes produzidos, compartilhados e reconstruídos: resistência e afirmação no e do trabalho

Entendemos que os saberes profissionais são produzidos, compartilhados e reconstruídos na interação e na interdependência que as pedagogas mantêm entre elas e com os outros atores da comunidade escolar. Esses saberes e a própria formação estão fundamentados pelas suas trajetórias de vida e de profissão, que vão substanciando sentidos e significados ao vivido, possibilitando a compreensão de suas ações. “É a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação” (TARDIF, 2014, p.234). Nesse sentido, Tardif

(2014) acrescenta que o saber não pode estar separado das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho cotidiano das pedagogas, visto que o saber é uma categoria que está amalgamada às realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais essas profissionais estão imersas.

A prática dessas pedagogas integra diferentes saberes com os quais mantêm diferentes relações, visto que alguns saberes podem apresentar maior relevância em detrimento de outros. Tardif (2014) comenta que “todo saber, mesmo o ‘novo’, insere-se numa duração temporal que remete à história de sua formação e aquisição. Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação” (TARDIF, 2014, p.35).

Em vista disso, reforçamos a importância de desvelar os saberes das pedagogas do IFTM *Campus* Uberlândia, considerando quatro dimensões do trabalho dessas profissionais, sendo: Técnica, Humana, Política e Social, tendo como plataforma de análise a sua configuração a partir do protagonismo delas na oferta de uma ação formativa docente.

5.3.1 - Dimensão Técnica – “(...) a gente ficava no NAP ‘apagando incêndios’...”

Ancorados nos pressupostos de Pinto (2011), podemos afirmar que a Pedagogia é um campo de conhecimento, pois não se esgota em teorias científicas, mas se estabelece também na prática educativa que envolve outras formas e tipos de conhecimento (senso comum, estética, ética, política, empiria e etc). O autor sugere que a Pedagogia se constitui por uma abordagem transdisciplinar dos fenômenos educativos, articulando e sintetizando a produção científica de diferentes Ciências da Educação (Psicologia, Sociologia, História e Filosofia) além daquelas que estão corroborando para o avanço nos estudos educacionais, sendo a Biologia, Antropologia, Neurociências e etc. Nesse sentido, a Pedagogia é um campo de conhecimento *na* educação ao materializar-se nas práticas educativas, que estão em movimento; e *sobre* a educação, por teorizar, sistematizar, rever e ampliar as práticas educativas já experimentadas historicamente.

A Pedagoga Sara comenta:

Considero que é importante estudar a História da Educação, Metodologia, Filosofia da Educação, Didática, Epistemologia da Educação, Psicologia da

Educação. São saberes específicos da nossa profissão. Acho muito importante a pedagoga saber sobre a História da Educação do país, para compreender a evolução e os retrocessos. Avalio ser importante a questão da legislação e a pedagoga deve ter conhecimento acerca das novas leis. Em alguns momentos fico um pouco perdida, com a dimensão das leis, preciso estudar mais sobre as leis. Todo mundo espera da pedagoga conhecimento de didática, de metodologias, e penso que são fundamentais (PEDAGOGA SARA, Entrevista, 2021).

A narrativa da Pedagoga Sara nos induz a compreender que o trabalho das pedagogas utiliza e integra diferentes conhecimentos, dada à complexidade das relações estabelecidas a partir de suas atribuições. Nesse expediente, é necessário lançar mão de todos os recursos possíveis, sejam eles técnicos, pessoais, afetivos e intelectuais, e articula-los para atender as demandas que se apresentam.

A Pedagoga Sara esclarece que “as atribuições das pedagogas no IFTM englobam o trabalho com projetos, a interação com os alunos, o envolvimento com o corpo docente, a atenção com as mudanças no cenário educacional e político, além de estar em contínuo aperfeiçoamento” (PEDAGOGA SARA, Entrevista, 2020). Podemos denotar que mesmo sendo composto por atividades diversas, o trabalho da pedagoga desenvolvido em sua totalidade é a síntese da “inteireza” dos saberes adquiridos, em parte, nos cursos de formação profissional que vão se consolidando na prática.

A Pedagoga Maria faz referência aos saberes profissionais e sua implicação prática no desenvolvimento de suas atribuições:

O primeiro trabalho que me designaram foi fazer parte da comissão da “Semana Nacional de Ciência e Tecnologia”. O IFTM era parceiro da UFU para a realização do evento. Lembro-me de ir para as reuniões na UFU ainda um pouco “crua”, tentando entender a dinâmica do evento e seu alcance educativo. Foi assim que fui aprendendo e me envolvendo com as atividades do *Campus*. Estou nesse projeto até hoje e tenho um carinho enorme por ele. O PROEJA também contribuiu muito para o meu aprendizado na profissão, foi um dos primeiros cursos que acompanhei e tive a oportunidade de participar de diversos eventos sobre a temática, minhas primeiras formações (PEDAGOGA MARIA, Entrevista, 2021).

Conforme advoga Tardif (2014), os saberes profissionais são plurais, compósitos, heterogêneos, pois revelam, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de diversas fontes. A Pedagoga Maria comenta que, no caso do PROEJA, sentiu necessidade de buscar formação teórica para atuar junto ao curso. Em se tratando dos IFs, o profissional de Pedagogia necessariamente deverá recorrer a formação contínua para buscar aporte teórico para o seu trabalho, visto a diversidade na atuação, e

o pouco acesso, ainda nos cursos de formação inicial, de saberes profissionais que atendam a complexidade de suas atribuições nesse cenário educacional.

Para a Pedagoga Sara os estudos na pós-graduação contribuíram para o seu arcabouço de saberes profissionais:

As disciplinas que realizei durante o Mestrado também foram fundamentais para a construção de novos saberes, de reflexões importantes sobre acesso e permanência dos estudantes, visto que as políticas públicas, em grande parte dão ênfase ao acesso, mas não discutem as questões relacionadas ao êxito e a permanência dos estudantes nas escolas (PEDAGOGA SARA, Entrevista, 2021).

A Pedagoga Maria relata que após o seu ingresso no cargo foi “adquirindo experiência para lidar com as atividades de supervisão pedagógica (...) mas havia uma lacuna. Tínhamos a sensação que o que desenvolvíamos era apenas um paliativo para os problemas e desafios diversos que enfrentávamos diariamente” (PEDAGOGA MARIA, Carta Pedagógica, 1ª Edição, 2018). Apesar de dividir com suas colegas de setor algumas angústias, sentiu necessidade de buscar novos conhecimentos:

Entrei no mestrado em 2013, trabalhando com a temática “formação de professores” que estava me angustiando dentro do meu trabalho, do meu processo como pedagoga no *Campus*. Era em relação às diversas dificuldades e necessidades que os professores tinham sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. E os alunos que se queixavam em relação às questões de avaliação, a relação professor/aluno. Com isso a gente ficava no NAP “apagando incêndios”, o que incomodava muito e eu quis buscar dentro desse processo formativo, como se dá o processo de desenvolvimento da docência, principalmente para esses docentes, que eram bacharéis em sua maioria, que não tinham licenciatura, e os licenciados, a gente verificava que possuíam necessidades formativas específicas no campo da docência (PEDAGOGA Maria, Documentário, 2021).

Tardif (2014) considera que o desenvolvimento do saber profissional está ligado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção. Nesse sentido, podemos observar que a busca por conhecimentos específicos no campo da EPT foram se tornando necessários às pedagogas, de acordo com suas angústias, seus dilemas, suas dúvidas. Tardif (2014) salienta que:

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação continuada e contínua. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais” (TARDIF, 2014, p. 249).

Esse movimento de busca por novos saberes profissionais, especialmente na pós-graduação *stricto sensu*, instituiu o redimensionamento da atuação das pedagogas com as ações formativas docentes. A Pedagoga Maria relata que “o Mestrado foi bom para o meu crescimento enquanto pesquisadora, mas não aprofundei os estudos sobre docência e desenvolvimento profissional. O aprofundamento teórico metodológico veio da participação no GEPDEBS⁴³” (PEDAGOGA MARIA, Carta Pedagógica, 1ª Edição, 2018). Podemos apreender que a sua participação no grupo de estudos na UFU foi um marco divisor na sua trajetória profissional:

Para pensar a formação de professores eu precisei me formar primeiro, conhecer a formação de professores e vivencia-la. Foi vivenciando experiências no grupo de estudos que passei a compreender o local onde esse professor atua e a importância dos aspectos da sua identidade profissional. Essas experiências e vivências me motivavam a propor uma formação de professores para além do que era realizado anteriormente no *Campus* (PEDAGOGA MARIA, Entrevista, 2021).

A Pedagoga Ana comenta que a proposta de ação formativa docente que a Pedagoga Maria se refere era algo totalmente diferente do que já havia sido realizado no *Campus* e “diferente da nossa formação de base, nós nunca tínhamos experimentado nada parecido em nossa formação, aí entra o nosso processo de formação” (PEDAGOGA ANA, Documentário, 2021). A Pedagoga Sara esclarece que: “o desafio foi a metodologia crítico-colaborativa que é desenvolvida com a participação de todos os integrantes do grupo. Foi a primeira vez vivenciei tal metodologia, confesso que no início fiquei preocupada, mas depois maravilhada com o processo” (PEDAGOGA SARA, Carta Pedagógica, 1ª Edição, 2018).

Podemos apreender que a participação da Pedagoga Maria no grupo de estudos possibilitou-lhe acessar conhecimentos teóricos e práticos que a motivou propor às demais pedagogas do setor a oferta de uma ação formativa docente na perspectiva colaborativa. As pedagogas mencionam que não tiveram, em seus processos formativos,

⁴³ Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS) - desenvolve estudos, pesquisa e ações que ampliem os conhecimentos sobre a docência na Educação Básica e Superior como profissão. Desenvolve produção bibliográfica a respeito de temas relacionados à docência, em articulação com pesquisadores e redes de pesquisadores sobre Docência na Educação Básica e Superior. Trabalha também na organização de eventos com a finalidade de contribuir para a divulgação do conhecimento produzido. Tem por finalidades contribuir com estudos e resultados de pesquisas realizadas, para a formulação e efetivação de diretrizes e ações voltadas para Formação e Desenvolvimento Profissional Docente para a Educação Superior. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/241361> - 28/07/2022.

seja na graduação ou na pós-graduação, conhecimentos acerca de formação de professores que fossem além do que já era proposto no *Campus*, atividades pontuais e, muitas vezes, com caráter instrumental e técnico. A Pedagoga Ana relata que a proposta foi desafiadora para o grupo de pedagogas: “A gente tinha medo, se os professores iriam confiar no nosso trabalho, se iriam querer participar... Outro medo: se iríamos dar conta, toda semana uma atividade nova, trabalharíamos com situações que nem sempre tínhamos familiaridade” (PEDAGOGA ANA, Carta Pedagógica, 1ª Edição, 2018).

Diante disso, as pedagogas deram início aos estudos sobre a formação docente e a metodologia que utilizariam para desenvolver o projeto. A Pedagoga Maria explica:

Foi fundamental ter esse processo de estudo, porque toda formação docente, exige também daquele que a desenvolve, um momento de estudo sobre concepções e saberes em relação à prática que será desenvolvida. Foi de suma importância o acolhimento dessa equipe para a proposta de formação docente e para o processo de estudo, que a gente foi desenvolvendo juntas, foi um processo colaborativo desde o início (PEDAGOGA MARIA, Documentário, 2021).

Apesar de todos os esforços empreendidos pelas pedagogas em buscar conhecimento e estudar sobre a metodologia para a oferta da ação formativa, elas foram surpreendidas nos primeiros encontros, conforme relata a Pedagoga Ana:

(...) fizemos um planejamento muito rígido, certinho, cronometrado, que em dois encontros desenvolveríamos todas essas atividades: apresentar o projeto, falar de identidade profissional, cada um dos participantes iria se apresentar, e ia dar tudo certo, porque era assim que a gente via formação, resquíio da nossa formação tradicional. E planejamos com muito carinho, a sala toda ambientada, toda organizada, com banners, com material, com café para receber os professores... tivemos muitos problemas na primeira sessão. Os professores tinham uma necessidade de fala muito grande e aí a gente não conseguiu cumprir praticamente nada do nosso cronograma (PEDAGOGA ANA, Documentário, 2021).

Diante da dificuldade com a execução do planejamento proposto para as primeiras sessões reflexivas, as pedagogas fizeram a leitura do contexto, da realidade que se apresentava. Pimenta (2012) comenta que a especificidade da formação pedagógica não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz. Analisar, refletir e reconstruir sua prática são movimentos importantes para validar os saberes pedagógicos, que se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. Assim, consoantes com Christov (2009) acreditamos que a teoria exige questionamento à prática, e, quanto maior for a habilidade de ler as

experiências, maior será a habilidade para compreender as bases teóricas. Nesse sentido, conhecimento e experiência vão sedimentando as práticas. Nesse movimento de buscar a compreensão das necessidades pedagógicas postas pelo real, as pedagogas conseguiram encaminhar ações que atendessem a dinâmica do grupo de professores e as características de uma ação formativa de cunho colaborativo.

A Pedagoga Maria esclarece:

(...) é interessante porque foi a partir desse processo que realmente desenvolvemos a dinâmica dos “Ciclos” como ela deve ser, de forma colaborativa. As primeiras sessões trouxeram aprendizados importantes, sendo fundamental o entendimento que aquele era um espaço de fala, de troca de experiências entre os participantes. Assim, após o levantamento das necessidades formativas, fizemos a escolha dos textos, da metodologia de trabalho e combinávamos com os professores como seriam desenvolvidas as discussões. Foi muito importante esse processo para gente também, de aprender como trabalhar de forma colaborativa, mesmo que no processo, foi muito dinâmico. Eu acho que essa perspectiva colaborativa vem ao encontro disso, é nesse sentido que estamos nesse movimento, aprendendo juntos, não existe saberes mais importantes, cada um com seu saber contribui para o desenvolvimento da ação formativa (PEDAGOGA MARIA, Documentário, 2021).

A narrativa da Pedagoga Maria denota que o aprendizado e a aquisição dos saberes pedagógicos para a condução do projeto formativo docente foram construídos e mobilizados no decorrer do processo, a partir da prática com as sessões reflexivas. Pimenta (2012) assevera:

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela. Do que decorre um primeiro aspecto da prática escolar: o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica (PIMENTA, 2012, p.30-31).

A ação formativa “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT” tinha o objetivo de mobilizar a reflexão acerca dos condicionantes educativos que permeiam as práticas dos docentes, além de fomentar o conhecimento teórico, a partir das necessidades de formação apresentadas pelos docentes. A Pedagoga Maria comenta: “Nós, que estávamos à frente da organização dos “Ciclos”, ficávamos angustiadas com a teoria, os professores com o como fazer... e descobrimos que com os “Ciclos” não tem

receita. É tudo muito dinâmico. A teoria e a prática caminham em unidade” (PEDAGOGA MARIA, Entrevista, 2021).

Essa constatação da Pedagoga Maria revela também uma dificuldade encontrada pelo grupo de pedagogas para dedicarem tempo à própria formação, concomitante ao desenvolvimento da ação formativa a qual idealizaram e executaram. A Pedagoga Sara afirma:

Um ponto negativo, eu acho que estudei pouco, pensei que iríamos ter mais aprofundamento teórico, eu queria ter estudado mais, os mediadores enviavam os textos, mas nem sempre eu tinha condições de estudo devido as demandas do setor, às vezes precisávamos de tempo direcionado especificamente para as demandas dos “Ciclos”, isso inclui momentos para estudo (PEDAGOGA SARA, Entrevista, 2021).

Um dos grandes desafios da equipe pedagógica, que se propõe a executar uma ação formativa, refere-se ao tempo dedicado a todos os afazeres que culminam nas sessões reflexivas com os participantes. Dentre as atividades realizadas, o momento de estudo e reflexão acerca das temáticas que serão trabalhadas pelos mediadores é de suma importância para equipe pedagógica, que além de se responsabilizarem pela oferta da ação formativa, são também referência para os professores. Echeita e Rodríguez (2007) destacam:

(...) temos diante de nós o grande desafio de conseguir fazer bem nosso trabalho assessor. Para tanto, precisamos urgentemente de um plano eficaz de formação que nos ajude a aperfeiçoar as complexas competências profissionais que nosso trabalho exige. Por um lado, não basta saber como assessorar. É preciso saber sobre conteúdos específicos de tantos e tantos assuntos que condicionam a ação escolar atualmente (ECHEITA & RODRÍGUEZ, 2007, p.228).

Portanto, torna-se urgente que o setor pedagógico institua momentos específicos para o estudo das temáticas que cercam a sua prática, apesar das demandas diversas que se apresentam no cotidiano das pedagogas. A institucionalização do projeto de formação docente “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT” é um dos caminhos para a constituição de um espaço de produção de conhecimento e de afirmação da profissionalidade das pedagogas, o que implicaria, inclusive, em dedicar momentos para o estudo e o aprofundamento teórico que embasam suas práticas, bem como de assuntos que permeiam o contexto escolar.

Na atividade final da ação formativa, as Pedagogas Maria e Sara registraram, através de suas Cartas Pedagógicas os aprendizados durante o processo colaborativo:

Construímos, desconstruímos e nos constituímos num movimento constante, a cada temática, a cada mediação, a cada memória, a cada interação. E que bom que podemos ser agentes de transformação e nos transformamos também, não somos os mesmos que iniciaram esse “Ciclos de Estudos”, pois ACREDITO que a “educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Paulo Freire) (PEDAGOGA MARIA, Carta Pedagógica 2ª Edição, 2019).

A experiência que adquiri com as sessões reflexivas ficarão enraizadas na minha formação continuada em construção. Todos nós, profissionais da educação, temos necessidades que são construídas através de nossas experiências que ao serem compartilhadas tornam-se mais ricas (PEDAGOGA SARA, Carta Pedagógica, 1ª Edição, 2018).

Podemos apreender que essas pedagogas, ao idealizarem e executarem a ação formativa “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT” conseguiram construir e mobilizar saberes, que compõe a dimensão técnica, essenciais a sua atividade cotidiana. Foram momentos de aprendizado, vividos na intensidade da prática, que instituíram um movimento próprio da unidade teoria-prática, na constituição de saberes profissionais, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. Por outro lado, torna-se fundamental que esse coletivo de pedagogas, juntamente com os professores, reivindique um espaço institucional de oferta de ações formativas docentes, oportunizando a todos os profissionais momentos para reflexão, troca de experiências e construção de novos saberes.

5.3.2 - Dimensão Humana – “(...) porque foi algo que mexeu com nossas vidas...”

Compreendemos que a Pedagogia é a ciência que busca estudar e compreender a práxis educativa com o intuito de oferecer aos profissionais da educação condições para promover uma educação humanizadora. Pimenta, Pinto e Severo (2020) comentam que “à Pedagogia compete investigar a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da educação, bem como seus procedimentos investigativos, com vistas a articular essa complexidade em busca do humano - humanizado e humanizador” (PIMENTA, PINTO E SEVERO, 2020, p. 4).

O nosso entendimento aponta que a Dimensão Humana do ofício da pedagoga revela-se, também, no cotidiano das relações estabelecidas entre os atores escolares. Nesse sentido, a ação das pedagogas no IFTM *Campus* Uberlândia se caracteriza como um processo permeado por dilemas, relações de poder, tensões, conflitos, conquistas e (re)conhecimentos que vão configurando a atuação dessas profissionais.

Diante desse escopo, a Pedagoga Sara comenta sobre a relação que mantém com o corpo docente:

O autoritarismo, a imposição, pode distanciar o nosso trabalho dos professores. Às vezes o professor está desmotivado, tem aquele lado crítico: “o professor não quer trabalhar”; particularmente eu gosto de entender o que o professor está passando, para isso é preciso saber conversar, se você não tiver atitudes e palavras direcionadas, sem agredir, sem interferir no trabalho dele, não consegue um bom resultado. Tem professor que gosta de trabalhar individualmente, não participa de comissões, de projetos. Outros já são mais engajados, o que vejo que dá certo é respeitar o espaço dele e ele reconhecer que nossa atuação faz sentido no seu trabalho docente. O que distancia é a falta de sensibilidade de trabalhar com o outro (PEDAGOGA SARA, Entrevista, 2021).

No horizonte da narrativa da Pedagoga Sara é preponderante afirmar que nas relações estabelecidas entre docentes e pedagogas estão envolvidas atitudes, crenças, valores, motivações e hábitos individuais, que vão determinar a participação ou não desses agentes em atividades que visem o alcance de qualquer objetivo ou meta da escola. Franco (2008) pondera que as pedagogas devem estar convictas que qualquer situação educativa é complexa e permeada por conflitos de valores e perspectivas, que demanda um forte componente axiológico e ético para desencadear um trabalho integrado, com clareza de objetivos e propósitos.

A Pedagoga Sara considera importante desenvolver um trabalho cooperativo entre professores e pedagogas, em que ambos reconheçam e respeitem seus espaços de atuação. Ela comenta que “a parceria com os professores me dá ânimo para trabalhar, criamos vínculos e o resultado, podemos constatar com o sucesso dos nossos estudantes. (...) Eu tento marcar a vida daqueles que passam por mim, quero dar a minha contribuição” (PEDAGOGA SARA, Entrevista, 2021). Nesse sentido, podemos apreender indícios de um trabalho que se afirma através da colaboração e da parceria entre pedagogas e professores, antagônico às práticas fundamentadas no autoritarismo, muitas vezes atribuídas às pedagogas como supervisoras do trabalho docente, situação revelada sob o olhar dos professores, conforme revelado na Seção IV deste trabalho.

Nesse sentido, a Pedagoga Maria comenta:

Acredito que a constituição da pedagoga passa pela humildade, a gente não domina tudo. Aprender com o outro foi o que me constituiu. Considero a proximidade com os professores importante nesse processo de aprendizado da profissão. Nunca coloquei o saber do professor como um saber menor. É importante ouvir, se colocar no lugar do outro, para que o profissionalismo possa acontecer. Às vezes a pedagoga é mal visto na escola e acredito que o respeito que temos por todos os outros profissionais da escola, nos possibilita realizar um trabalho mais efetivo. A educação vem para humanizar as pessoas, não tem uma pessoa mais importante que a outra (PEDAGOGA MARIA, Entrevista, 2021).

A partir da perspectiva apontada pela Pedagoga Maria, torna-se importante pensar na teia de relações estabelecidas entre as pedagogas e os demais atores do espaço escolar, onde transitam diferentes concepções, histórias de vida, encontros e desencontros de ideias e ideais, e as possibilidades de construir formas de atuação mediadas por relações dialógicas, democráticas, coletivas e colaborativas, baseadas no respeito e na consideração da diversidade.

Nessa esteira, a Pedagoga Ana comenta:

Para mim o que é necessário para a constituição de um bom pedagogo, talvez seja a humanidade. Teoria é importante, mas as situações vividas no chão da escola vão muito além disso. O olhar para o humano, se preocupar com o outro, se colocar no lugar do outro, talvez seja a centralidade do nosso trabalho. É muito difícil quando nos deparamos com um pedagogo que não tem empatia. Todas as profissões exigem certa dose de empatia, todas as profissões exigem o conhecimento técnico, você precisa estudar, conhecer a teoria. Mas para a pedagoga, considero muito importante a capacidade de sentir. Temos exemplo disso no nosso trabalho. Infelizmente há colegas que tem conhecimento técnico, que sabem muito, mas não conseguem sentir o outro (PEDAGOGA ANA, Entrevista, 2021).

O ponto destacado pela Pedagoga Ana nos instiga a refletir sobre o que Zabala e Arnau (2010) destacam:

Educar com o objetivo de aprender a viver juntos conhecendo melhor os demais seres humanos enquanto indivíduos e enquanto coletividade, sua história, suas tradições e suas crenças e, a partir daí, criar as condições para a busca de projetos novos ou para a solução inteligente e pacífica de inevitáveis conflitos. Conhecimento e busca de projetos e soluções que promovam valores, atitudes e condutas que respeitem o pluralismo e a diversidade, seja de procedência, de cultura, de gênero ou de idade, tornando compatível o enriquecimento das pessoas uma a uma e das idiosincrasias culturais de cada grupo, comunidade ou etnia (ZABALA e ARNAU, 2010, p.79).

O grupo de pedagogas, ao propor a ação formativa “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT” tinha bem-intencionado o objetivo de refletir e substanciar novos saberes entre os professores e contribuir com seus processos de desenvolvimento profissional. Mais que isso, essas pedagogas conseguiram atingir e mobilizar humanidades, instigando a reflexão de que ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos, o que possibilitou redimensionar o olhar dos professores para as relações que estabelecem. A Pedagoga Maria comenta:

É muito gratificante perceber que há mudança de olhar por parte dos professores em relação ao nosso trabalho. Durante o meu período de trabalho na instituição sempre busquei ter boa relação com os professores, por pensar que, por ter um saber diferente do deles, eu não preciso impor esse saber, o meu saber pedagógico não é mais importante que o deles. Talvez pela humildade em compreender que eu tinha um conhecimento teórico, mas não tinha tanta prática, foi importante para estabelecer essas relações entre mim e os professores. Eu acho que os “Ciclos”, a formação, nessa perspectiva que foi desenvolvida veio para estreitar e fortalecer esses laços, para a conquista de espaço (PEDAGOGA MARIA, Entrevista, 2021).

Almeida (2004) ressalta que na formação docente é fundamental atentar-se ao outro, em seus saberes e dificuldades, no reconhecimento e no conhecimento de suas necessidades, propiciando subsídios necessários para mobilizar avanços; assim a relação entre professores e pedagogas à medida que se estreita, crescem em sentido prático e teórico. A assertiva da Pedagoga Maria nos permite inferir que a mudança de atitude, por parte dos professores, em relação ao trabalho executado pelas pedagogas, possibilitou o reconhecimento e a valorização dessas profissionais, fortalecendo as parcerias com o corpo docente e, assim, conquistando maior espaço de trabalho.

Diante do exposto, torna-se necessário refletir sobre os processos de pertença, pois a Pedagoga Maria ao se referir a “conquista de espaço”, nos dá indicativo de um território de atuação complexo e minimizado, em que as relações substanciadas no interior da instituição apresentam diferenças de sentido, visto o desconhecimento de muitos profissionais acerca do trabalho desenvolvido pelas pedagogas.

Ao nos referirmos a questão do lugar que ocupa as profissionais da Pedagogia no *Campus* Uberlândia, buscamos em Berger e Luckmann (2007) o conceito de legitimação, que está associado a um processo de “objetivação de segunda ordem”, em que consideram a produção de novos sentidos que estão ligados a diferentes processos institucionais. Assim, tornar legítima a atuação dessas profissionais é tornar acessível e subjetivamente plausível as objetivações de que foram institucionalizadas. Ou seja,

reconhecer ou não o espaço de atuação das pedagogas perpassa uma “explicação ou justificção” do que é ser pedagoga, implica no conhecimento que essas profissionais possuem sobre suas atuações no fazer de sua profissão, cabendo aos demais atores adaptarem-se ou não a realidade desse coletivo. A Pedagoga Sara comenta:

Quem não interagira, quem não via muito nosso trabalho começou a se envolver mais, conversava mais conosco. Criamos laços com professores que não tínhamos muita afinidade. Alguns me contavam como pretendiam ministrar suas aulas, o que tinha planejado naquele dia. Percebi como eles tiveram a possibilidade de estabelecer confiança, pedindo sugestões sobre o que ele estava fazendo. Abertura para chegar no NAP, abertura na comunicação, tornando uma rotina, “eu busco a pedagoga, peço apoio ao NAP, usufruo desse setor para o meu trabalho pedagógico”. Percebi a aproximação dos professores com o setor. Mudança de comportamento, valorizando, admirando, mirando nosso trabalho. Viram um potencial diferente no nosso trabalho. Mais um espaço de acolhimento para os professores (PEDAGOGA SARA, Entrevista, 2021).

A narrativa da Pedagoga Sara indica que a ação formativa “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT” auxiliou na validação do reconhecimento do trabalho executado pelas pedagogas, por parte daqueles que participaram da formação, afirmando, paulatinamente, um espaço, um lugar de pertencimento à instituição.

A Pedagoga Maria afirma que sentiu uma mudança de comportamento entre as pedagogas que compunham o NAP, conforme explicita:

Em relação ao NAP, o processo de produção, elaboração dos “Ciclos”, trouxe uma energia diferente. Eu sentia que a gente só apagava incêndio, os “Ciclos” deu um gás ao nosso trabalho, uma vontade diferente! Sou muito grata pela parceria de todas as pedagogas do setor, era um sonho, tornou-se uma vontade de todas e isso fez toda a diferença para que esse sonho se concretizasse (PEDAGOGA MARIA, Entrevista, 2021).

Esse sentimento é corroborado pela Pedagoga Sara:

Desde a primeira edição não houve nenhuma situação que impedisse a realização das sessões, porque as pedagogas não haviam finalizado ou organizado o espaço/sessão. Houve muito comprometimento e compromisso da equipe de pedagogas. Isso favoreceu os nossos laços afetivos com os professores. Passar a tarde com os professores, tomar um café, conversar, trocar experiências, conhecer melhor o meu colega de trabalho, foi um dos ganhos dos “Ciclos”. Fazer uma dinâmica de equipe possibilita a inter-relação entre diferentes colegas, são experiências intensas (PEDAGOGA SARA, Entrevista, 2021).

As narrativas das pedagogas nos indicam que houve uma disposição pessoal e intencional de cada uma, assumindo um compromisso real e incondicional com a

formação de professores no *Campus* Uberlândia. Esse comportamento foi apreendido e influenciado no decorrer da oferta da ação formativa, viabilizando relações de maior cumplicidade entre as pedagogas. A Pedagoga Maria explica:

A equipe do NAP embarcou nesse sonho, tanto que a gente sofreu junto durante todo o processo de planejamento, porque é algo novo, algo novo para mim, enquanto mediadora dos “Ciclos” e para elas também. Por ser um processo colaborativo, é um processo onde estaríamos trabalhando com a formação “com” os professores e não uma formação “para” os professores, pré-formatada. Não! Todo o processo deveria ser feito juntamente com os professores. E nesse processo colaborativo, tínhamos que desenvolver essa colaboração entre a gente também (PEDAGOGA MARIA, Documentário, 2021).

A ação formativa “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT” tem sua perspectiva ancorada na colaboração, instigando o diálogo entre os participantes, as trocas de experiências, a reflexão dos aspectos que condicionam o ensino-aprendizagem. Nesse escopo, é contundente que as pedagogas também desenvolvessem a habilidade do trabalho em equipe, da colaboração. “Aprendemos a trabalhar de forma colaborativa... crescemos muito. Orgulho de estar à frente dessa equipe” (PEDAGOGA MARIA, Carta Pedagógica, 1ª Edição, 2018). A Pedagoga Ana complementa o sentimento descrito pela Pedagoga Maria:

Esse trabalho nos proporcionou união, formamos um grupo com cumplicidade, diante de tantos problemas que passamos, tantos “perrengues”! Foi um sofrimento bom... rimos muito depois que tudo passou. Eram reuniões, organização de sala, mediadores externos, lanche, sala virtual, pagamento, motorista, o Diário... uma dinâmica intensa e articulada que só com muita cumplicidade e envolvimento umas das outras conseguimos realizar. Nós seguramos uma na mão da outra e não soltamos. Não era somente uma cabeça pensante, era um encadeamento de ideias: uma sugeria, a outra acrescentava e de repente a ideia estava formada. Uma frase que colocávamos no ambiente virtual não era uma frase de uma pessoa só, era frase construída coletivamente. Era um processo colaborativo, desde a sua concepção à sua execução. Essa é essência dos “Ciclos” (PEDAGOGA ANA, Entrevista, 2021).

Esse processo de planejamento e execução das sessões reflexivas exigiu das pedagogas uma capacidade comunicativa que atendesse a complexidade e a demanda da ação formativa em questão. “A intersubjetividade dialógica é essencial para a abertura aos saberes e às concepções do ‘outro’ e, portanto, para a aprendizagem tanto de ‘conteúdos/matérias’ de ensino como de saberes do convívio cotidiano” (THERRIEN,

2012, p. 114). O trabalho, sob esse prisma, enriquece as relações e enaltece o poder do coletivo, em detrimento de um trabalho isolado e fragmentado.

As Pedagogas Ana e Maria comentaram que, entre as componentes do NAP, cada uma se envolveu à sua maneira, com a disposição que tinham para contribuir com todo o aparato que exige o planejamento e a execução de uma ação formativa que desejava ser bem-sucedida. A Pedagoga Maria detalha:

No início todas nós tivemos sentimentos diversos: angústia... felicidade..., mas enquanto equipe crescemos muito, na medida do possível que cada uma conseguiu se envolver. Sabemos que cada uma se envolveu de forma diferente, mas conseguimos que cada uma contribuísse de alguma maneira. É como acontece no processo formativo, quem se envolve mais, teve mais contribuições e aprendizados. O processo formativo atinge de forma diferente cada uma das pessoas envolvidas. Mas foi muito rico para a equipe, acreditamos que podemos fazer algo que contribuísse para resolver problemas cotidianos da instituição, relacionados ao ensinar e que são questões próprias da profissão (PEDAGOGA MARIA, Entrevista, 2021).

Nesse contexto de formação, podemos apreender que as pedagogas exaltam o crescimento e a cumplicidade da equipe, sinalizando a incorporação de valores e atitudes que reverberam em construções educativas e sociais mais participativas e respeitadas. A Pedagoga Ana comenta:

Eu senti que havia chegado nesse estágio de me acomodar, depois de 12 anos trabalhando no IF. Um problema de saúde, em especial, também influenciou nesse processo de estagnação, de descontentamento com a profissão. Os “Ciclos” foram o sopro de renovação, o movimento que eu precisava para ressignificar a minha atuação. Eu me redescobri como pedagoga. Quando fizemos a proposta dessa ação, dos “Ciclos”, era uma proposta ousada, que exigiria de mim redescobrir a minha atuação, acreditar que eu sou capaz. Para mim os “Ciclos” foi um recomeço. É acreditar de novo na atuação da pedagoga na instituição. Na forma como eu estava atuando antes, estava mecânico, fazia porque tinha que fazer. Com os “Ciclos”, me deu prazer, eu acredito, está fazendo diferença, para mim, para o outro e para a instituição. Nossa atuação, como mediadora de uma ação formativa de professores tem impacto grandioso, estamos mudando a vida de professores e alunos e, conseqüentemente, colaborando para processos educativos mais humanizados (PEDAGOGA ANA, Entrevista, 2021).

O grupo de pedagogas que atuam no IFTM *Campus* Uberlândia possui entre 11 a 15 anos de efetivo exercício, o que nos induz a refletir sobre a narrativa da Pedagoga Ana, ao se referir “a certa acomodação, a execução de um trabalho mecânico”. É compreensível, dado às reverberações da narrativa da Pedagoga Laura nos dias atuais, revelando o margeamento das atribuições da Pedagogia na instituição e a conseqüente ausência de um território próprio de atuação dessas profissionais, que muitas dessas

pedagogas sentiam-se desmotivadas em relação ao trabalho desenvolvido. A ação formativa “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT”, sob o ponto de vista dessas pedagogas, alicerçou novas formas de se verem e de serem vistas na profissão. A Pedagoga Maria diz que “esse processo, eu acho que para todas nós, a gente fala com muito orgulho, muita admiração, porque foi algo que mexeu com nossas vidas” (PEDAGOGA MARIA, Documentário, 2021).

A Pedagoga Ana comenta:

Muitos professores têm questões muito próprias em relação a sua profissão. Às vezes, alguns não se encontravam com a docência, outros sufocados, querendo ouvir e serem ouvidos, querendo pertencer. Os “Ciclos” permitiram essa aproximação entre eles professores e a equipe pedagógica. Que lançassem seu olhar para o NAP com outros olhos. Alguns nos olhavam com desconfiança, nos viam como “supervisoras”, que estavam ali para cobrar algo. O próprio cargo tem essa trava antiga de supervisão. Quantos professores passaram a serem nossos parceiros? Para mim foi um crescimento muito grande e tenho certeza que posso contar com a parceria de muitos professores nessa empreitada de disseminar a ideia dos “Ciclos” no IFTM (PEDAGOGA ANA, Entrevista, 2021).

Podemos constatar, através das narrativas das pedagogas o simbolismo da ação formativa “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT” como aparato para a reestruturação da dinâmica de trabalho da equipe do NAP, bem como a valorização e o reconhecimento, por parte daqueles que participaram das duas edições da supracitada formação de professores, do trabalho e do esforço das profissionais de Pedagogia. Podemos constatar também a relevância da (con)vivência entre as pedagogas e os docentes, que demonstraram disposição para reverem suas concepções, instigaram o diálogo e a troca de experiências, bem como desenvolveram a compreensão, a ressignificação e o movimento próprio da construção da identidade profissional e o seu modo de ser, de estar no mundo e de intervir nele.

5.3.3 - Dimensão Política – “*Vou lutar por isso, é o que eu acredito!*”

Consoantes com Masetto (1998) denotamos a dimensão política na prática pedagógica configurada a partir do reconhecimento que a ação educativa é resultante de um processo histórico, que elucida os exercícios de poder que se efetivam na educação. Assim, torna-se oportuno ressaltar que a Dimensão Política dos saberes das pedagogas

está ancorada no desvelamento das relações de poder e de dominação que vão determinando a nossa atuação como sujeito histórico.

“A escola é um processo político, não apenas porque contém uma mensagem política ou trata de tópicos políticos de ocasião, mas também porque é produzida e situada em um complexo de relações políticas e sociais das quais não pode ser abstraída” (GIROUX, 1997, p. 88). Nesse sentido, assentimos que o *locus* de trabalho das pedagogas é demarcado por relações de poder e dominação, sobretudo quando destacamos a dificuldade das pedagogas em ocupar um território próprio de atuação e o reconhecimento ainda frágil da importância do seu trabalho na complexidade institucional do *Campus* Uberlândia.

A proposta da oferta da ação formativa docente “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT” foi feita à DEPEX, pela coordenadora do NAP à época, que estava participando GEPDEBS e envolvida com os estudos relacionados à formação de professores na perspectiva colaborativa. A Pedagoga Maria comenta:

Fiz um questionamento aos gestores da instituição, a DEPEX, sobre a minha intenção, de propor um curso na perspectiva colaborativa... se eles me apoiariam nessa proposta, porque seria uma via de mão dupla, seria algo que iria contribuir com a minha formação, mas iria contribuir também com o processo formativo dos professores e pedagogas. A gente sabe que muitas vezes, os recursos que vem para as instituições públicas são cada vez mais escassos. Essa ação formativa iria demandar alguns recursos, porém conseguiríamos, num processo formativo, ter um número maior de professores sendo contemplados com a formação em serviço (PEDAGOGA MARIA, Documentário, 2021).

A Pedagoga Ana confirma que “a gestão na época, quando apresentamos o projeto, acolheu com muito carinho a proposta; logo em seguida tivemos a troca de gestão que também incentivou o desenvolvimento dessa ação formativa” (PEDAGOGA ANA, Documentário, 2021).

O apoio da DEPEX às pedagogas, para a oferta da ação formativa docente em questão, foi fundamental para motivar e subsidiar esse trabalho, mas não foi o suficiente para driblar as dificuldades encontradas pelo grupo. A Pedagoga Sara detalha:

Precisamos repensar até mesmo o local onde são realizadas as sessões, é feito sem espaço determinado. Não temos um local, um espaço físico, e não temos um horário específico do NAP para dedicarmos aos “Ciclos” (...) Lembro-me do dia que saímos pedindo 20 reais para custeio do lanche, isso me incomoda muito, esforço grande nosso (...) Às vezes estamos sobrecarregadas com outras situações, porque no nosso setor, “apagamos muito incêndio”, o dia todo circulam muitas situações (PEDAGOGA SARA, Entrevista, 2021).

As pedagogas comentam que apesar do apoio da gestão, não houve, em nenhuma das edições, o planejamento do aporte financeiro reservado especificamente para o custeio das despesas decorrentes da oferta da ação formativa. Apenas o pagamento dos mediadores externos, que algumas sessões reflexivas necessitaram, foi executado pelo *Campus* e a utilização do setor de transporte, em casos específicos. As demais despesas eram custeadas pelas próprias pedagogas ou divididas entre os participantes da ação formativa. As pedagogas, raras vezes puderam contar com a equipe de limpeza ou de serviços, visto que em muitas ocasiões as próprias profissionais tiveram que fazer a retirada das carteiras da sala de aula e, recorrentemente, contavam com a ajuda dos estudantes para a organização do espaço onde eram realizadas as sessões reflexivas.

Apesar das dificuldades apontadas, a Pedagoga Sara pondera: “Mas estamos no processo, já é reconhecida a importância da formação de professores dentro da instituição, temos muita coisa favorável, mas sem o apoio administrativo, de gestão, as coisas não fluem” (PEDAGOGA SARA, Entrevista, 2021). A Pedagoga Maria complementa: “Às vezes quem está à frente da gestão não tem esse olhar para a formação, compreende a importância, mas não tem a vivência da formação. Com isso, a parceria não solidifica, o que dificulta um pouco” (PEDAGOGA MARIA, Entrevista, 2021).

Franco (2008) afirma que o trabalho das pedagogas não é uma tarefa fácil, visto que “envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado” (FRANCO, 2008, p.128). Diante do exposto pela supracitada autora, podemos apreender que as pedagogas possuem um engajamento político nas questões que envolvem a formação de professores, evidenciando, através do seu trabalho, aferindo salutar importância da profissionalização docente. Apesar disso, a formação de professores deve ser assumida não somente pelas pedagogas, mas requer um esforço institucional para que, de fato possamos oferecer um espaço fecundo de produção de conhecimento e de saberes, de trocas de experiências, de socialização profissional e de desenvolvimento profissional, seja de pedagogas e docentes.

A Pedagoga Maria ressalta:

Mas, infelizmente há gestões que desmotivam o nosso trabalho, nos colocam em lugar abaixo, penso que cada profissional tem o seu espaço e sua importância dentro da escola. Essa construção de parceria e essa igualdade são fundamentais para a implantação de um trabalho colaborativo. São saberes diferentes que podem colaborar para novos aprendizados. Vejo que é essencial para a continuidade dos “Ciclos” que a gestão se envolva também com projeto. A gestão tem papel relevante no incentivo à participação dos professores (PEDAGOGA MARIA, Entrevista, 2021).

Podemos perceber que há um longo caminho ainda a ser trilhado no sentido de consolidar essa ação formativa no *Campus* Uberlândia. A Pedagoga Ana comenta: “Estamos em um momento de pouco apoio às atividades propostas pelo NAP. Percebo que, se dependermos do apoio da gestão, não teremos muitas perspectivas de oferta dos “Ciclos”. É muito difícil realizar uma formação dessa grandeza sem o apoio da gestão” (PEDAGOGA ANA, Entrevista, 2021). Cabe aqui esclarecer, que no momento das entrevistas concedidas pelas pedagogas à pesquisadora, o *Campus* Uberlândia estava sob nova gestão, diferente daquela que havia acolhido e incentivado à oferta dos “Ciclos”. Para além de uma política de gestão, da personalização das vontades, há necessidade de se estabelecer uma política institucional de formação de professores, que (re)afirme a docência como interface de subjetividades e conhecimentos que pode contribuir para processos mais dialógicos, democráticos e includentes.

A Pedagoga Maria aponta a necessidade de institucionalização do projeto de formação de professores no *Campus* Uberlândia:

Talvez hoje, após a oferta de duas edições, consigamos realizar esse trabalho sem muito apoio da gestão, mas precisamos do apoio financeiro. Muitas vezes a gente luta contra a maré, mas um trabalho dessa dimensão todos tem a ganhar, os professores, os estudantes, a instituição, nós pedagogas. Por isso a importância de institucionalizarmos o projeto, caso não seja, ele tende a perder força. Institucionalizar os “Ciclos” é importante também para valorizar os profissionais envolvidos e referenciar o trabalho (PEDAGOGA MARIA, Entrevista, 2021).

Conforme sinalizado pela Pedagoga Maria, torna-se fundamental fortalecer a formação de professores através de uma política institucional, com recursos financeiros próprios e com condições de infraestrutura para dar o devido aparato para a continuidade da oferta, bem como a valorização de todos os profissionais envolvidos, sejam docentes, pedagogas e demais profissionais que queriam se dedicar a aprofundar seus conhecimentos acerca da docência e seus condicionantes.

A Pedagoga Sara corrobora com a afirmação da Pedagoga Maria e salienta:

Quanto ao futuro dos “Ciclos”, mais que uma vontade política, de gestão, é o NAP continuar unido para não abrir mão dessa formação. Eu penso que é importante e necessário continuar, principalmente numa instituição de ensino tão diversa quanto a nossa. Nós, pedagogas, não podemos deixar parar esse projeto. A cada gestão devemos envolver as chefias. É triste os “Ciclos” deixar de ser ofertado por uma vontade de gestão. Para mim, a primeira parte é o NAP continuar forte. A gestão deveria ter algo institucionalizado, como uma atividade permanente (PEDAGOGA SARA, Entrevista, 2021).

A narrativa da Pedagoga Sara enaltece a necessidade de união entre as pedagogas que compõem o setor pedagógico para que o projeto não esmoreça e assim, possam reivindicar a institucionalização do projeto de formação de professores à gestão. Essa união conclamada pela Pedagoga Sara, explicita a defesa das pedagogas por uma formação docente, que ainda lacunar, esteja pautada pelas necessidades formativas dos professores, tendo-os como parceiros e colaboradores nesse processo. A Pedagoga Sara reforça:

Os “Ciclos” possibilita que os participantes contribuam com propostas de mudanças, de alternativas para se pensar o *Campus*... no momento que se cria uma Carta Aberta, coletiva e apresenta a gestão, espera-se ser atendido, não integralmente. É uma responsabilidade muito grande, a gestão receber um documento, através de uma ação formativa com a participação de professores, a carta representa a voz do coletivo, construída ao longo de um tempo, permeada de reflexões (PEDAGOGA SARA, Documentário, 2021).

Essa politicidade é inerente à Pedagogia, ou seja, as pedagogas são conscientes de seu papel social, sabem da necessidade de fortalecer a dimensão formativa da docência e seu desdobramento consequente no exercício de uma cidadania propositiva e emancipatória. Assim, a Carta Aberta é a materialidade afirmativa da formação de professores que visa também estimular a reflexão sobre a realidade e os problemas cotidianos do *Campus* no sentido de intervir e enfrentar as contradições que se apresentam para as transformações possíveis e desejáveis.

A Pedagoga Maria enaltece a formação docente na perspectiva da colaboração como pressuposto para o desenvolvimento integral daqueles que participam:

é importante perceber até onde o Ciclos atingem as pessoas, a gente vê que há um desenvolvimento em quem participa dessa ação formativa, sejam eles docentes, a gente como equipe pedagógica: um desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional, mas principalmente o desenvolvimento humano. Um crescimento muito grande para quem participa desse tipo de formação, desse formato colaborativo, onde todos têm a possibilidade de ter voz e vez nesse espaço (PEDAGOGA MARIA, Documentário, 2021).

Nesse sentido, Franco (2017) advoga:

Quero realçar que a racionalidade pedagógica requer a práxis da reflexão; do diálogo e da politicidade (ser e estar no mundo conscientemente) e que esta racionalidade tem sido posta de lado no mundo contemporâneo. Nosso mundo tem se afastado dessa racionalidade crítica em prol da lógica neoliberal que simplifica e tecnifica os processos pedagógicos, despersonalizando os sujeitos da prática, quer alunos, quer professores. Considero isso um crime à nossa humanidade, à nossa possibilidade de ser-mais (FRANCO, 2017, p. 170).

Conforme o exposto, podemos alinhar os aspectos estéticos, éticos, políticos, culturais e sociais que permeiam a formação docente “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT”, como forma de personalizar os sujeitos da prática, “num movimento que integra intencionalidade e prática docente, formação e emancipação do sujeito da práxis, permitindo vislumbrar a construção de passarelas articuladoras das teorias educacionais com as práticas educativas” (FRANCO, 2008, p.69). Nesse sentido, que (re)afirmamos a necessidade de consolidar a Pedagogia no campo da EPT, emergindo nas questões próprias dessa arena educacional e integrando os diversos atores em processos de sensibilização e transformação da realidade que os cerca. A Pedagoga Ana comenta:

Tenho pensado muito em como fortalecer o setor pedagógico a partir desse novo Regulamento, visto que pode haver gestões nos *Campi* do IFTM contrárias as ações desse setor. Estamos vivendo situações tristes que tentam calar a voz do setor, que o colocam em um lugar margeado dentro da instituição. Como podemos contribuir para o fortalecimento e a ampliação do diálogo entre esse setor tão essencial dentro da instituição? Os “Ciclos” é uma possibilidade... Vou lutar por isso, é o que eu acredito! Quero que outras pessoas tenham a oportunidade de se (re)descobrirem... sejam professores, sejam pedagogos. O que eu quero é uma educação mais humanizada, mais colaborativa (PEDAGOGA ANA, Entrevista, 2021).

É nessa esteira que acreditamos que a Pedagogia, como uma prática social e política, engajada, precisa ser substanciada pelo novo, libertando do que a limita, a fim de mobilizar mudanças através da sua inquietude crítico-reflexiva. A Pedagoga Ana denuncia as adversidades vivenciadas pelas profissionais de Pedagogia em seu *lôcus* de trabalho, mas, anuncia possibilidades de fortalecimento dessa profissionalidade tão requerida, com possibilidades de intervenção e revigoração do espaço educativo mais justo, solidário e humanizado.

A Pedagoga Maria defende: “a formação contínua em serviço, a carga horária reservada à formação, os espaços coletivos, o levantamento das necessidades

formativas, por meio da metodologia crítico-colaborativa promovem mudanças nas concepções e práticas pedagógicas dos professores” (PEDAGOGA MARIA, Carta Pedagógica, 1ª Edição, 2018).

A partir das narrativas, evidenciamos que a formação de professores no *Campus* Uberlândia retrata um esforço pessoal das pedagogas em consolidar e afirmar as potencialidades do projeto “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT”. Entretanto, as circunstâncias apresentadas indicam uma iniciativa pontual, que necessita ser institucionalizada e regulamentada, além de contar com recursos próprios para sua execução. Caso contrário, podemos presumir que tal ação pode ser constituir na sazonalidade da oferta, de acordo com as perspectivas do grupo de pedagogas.

Ademais, salientamos que, “a prática da Pedagogia implica sempre na correção de rotas, no acerto de direção, num ser mais” (FRANCO, 2017, p. 169), o que denota uma postura política assertiva, crítica e autônoma, mas, conforme explicita a Pedagoga Maria “nós, que estamos no processo, vamos nos cansando de ter que lutar” (PEDAGOGA MARIA, Entrevista, 2021), daí a necessidade imperativa de estabelecimento de uma política institucional sólida de formação de professores.

5.3.4 - Dimensão Social – “(...) a educação é o caminho para a mudança...”

O objeto de trabalho da Pedagogia são os seres humanos e, conseqüentemente, os saberes profissionais das pedagogas carregam as marcas do humano, assim, desvelarlos é potencializar a própria identidade. A Dimensão Social dos saberes profissionais afirma o sentido educativo da ação das pedagogas, bem como a finalidade precípua da Pedagogia, que é estudar a práxis educativa visando a promoção das condições de uma educação humanizadora e humanizada.

Pimenta, Pinto e Severo (2020) ressaltam que a práxis humanizadora e emancipadora constitui o objeto da Pedagogia: a educação como prática de transformação da sociedade. Assim, é notória a importância da dimensão social nos saberes profissionais das pedagogas, visto a potência da atuação como uma atividade prática carregada de intencionalidade transformadora de realidades.

Em sua narrativa, a Pedagoga Ana relembra que na sua infância, quando cursava a terceira série do ensino fundamental, sua família passou por um sério problema que

acarretou uma dificuldade financeira que durou por muitos anos. Nesse período, a família morou em um barraco cujo chão era de terra batida e utilizava luz de lamparina, inclusive para realizar as suas atividades escolares. A Pedagoga Ana relata:

Às vezes pingavam gotas de querosene em meus cadernos e a professora sempre dizia que eu era muito descuidada. Hoje fico pensando o quanto é importante conhecer a realidade dos seus alunos, será que em nenhum momento ela se questionou por que havia gotas de querosene em meus cadernos? Mas ao mesmo tempo, conhecendo a realidade da educação pública me pergunto: Será que essa professora tinha tempo para conhecer a nossa realidade? Será que ela atuava em apenas um turno? Com quantos alunos ela lidava diariamente? (PEDAGOGA ANA, Entrevista, 2021).

A narrativa nos evoca atenção para o sentido multidimensional, para além do pedagógico, do trabalho dos professores, das pedagogas. Nos dizeres de Pimenta, Pinto e Severo (2020):

o sujeito a ser educado é o sujeito com capacidade de transformar a realidade em que vive e, para sê-lo, necessita conhecer criticamente as condições concretas de sua realidade, se apropriar dos instrumentos que lhe permitam compreender como foram produzidas as situações de des-humanização presentes na atualidade. A educação praticada em diferentes espaços sociais necessita ser analisada em suas manifestações aparentes e implícitas, para que se explicita a gênese dessa des-humanização e como pode ser superada (PIMENTA, PINTO e SEVERO, 2020, p.3).

Assim, é de fundamental relevância que os educadores tenham a sensibilidade para realizar as leituras necessárias do contexto em que estão inseridos seus estudantes, para instiga-los à criticidade, à emancipação e à transformação de suas realidades. Por conseguinte, a Pedagoga Ana também questiona as condições de trabalho de sua professora, que naquele dado momento não conseguiu compreender a sua situação de vida, predicando-a como “descuidada”. Cabe à Pedagogia oferecer aos educadores perspectivas de análise para compreender a formação humana em contextos históricos, sociais, culturais, institucionais, (inclusive de si mesmos) como profissionais, nos quais se inserem para neles intervir e transformar (PIMENTA, PINTO e SEVERO, 2020). Tal prerrogativa nos indica a necessidade de saberes profissionais que evocam a Dimensão Social do trabalho das pedagogas, para consolidar uma atuação que integre condições reais para uma aprendizagem emancipadora.

No início de sua carreira de pedagoga, em outro *campi* do IFTM, Ana narra que conheceu realidades de vida muito marcantes. No trajeto que percorria para chegar ao *Campus*, ela observava os vários estudantes caminhando, sob o sol escaldante, em

direção à instituição para estudar, o que lhe remetia ao vivido na infância no barraco de chão de terra batido. Outra situação que lhe chamou atenção, diz respeito a um estudante que trabalhava durante o dia como entregador em uma farmácia e a noite fazia o curso de Química. O que ele ganhava não era suficiente para pagar as despesas, o que mobilizou outros servidores a ajudá-lo, seja com as marmitas para o seu jantar ou as “vaquinhas” para custear o básico para a sua permanência no curso, como o transporte e a alimentação. A Pedagoga Ana comenta:

Eu saindo do *Campus*, em uma noite fria, encontro com ele na saída e alerto para ele vestir um casaco. Ele me responde que não estava sentindo frio. Era impossível não sentir frio... Fui para meu carro e fiquei pensando, talvez ele não tivesse blusa de frio. Tirei a minha blusa e entreguei para ele, dizendo que eu não precisava dela, que eu já estava indo para casa. Ele pegou a blusa, apesar de pequena, porque ele era alto e magricelo, e agradeceu dizendo que estava sentindo muito frio. Eu fiquei pensando: qual o papel dessa instituição diante de situações de vida tão adversas? Nesse *Campus*, várias situações me resgatavam memórias de minhas origens. Se hoje estou onde estou, devo a educação, por todas as oportunidades que eu tive (PEDAGOGA ANA, Entrevista, 2021).

Na relação com os contextos educativos concretos, as pedagogas constroem compreensões sobre a complexidade dos fatores que incidem na permanência e no êxito dos estudantes em seus estudos e o que pode ser feito para efetivar melhores condições que possam potencializar a transformação de realidades, por meio de aprendizagens que visem à emancipação das pessoas.

Destacamos também a Carta Pedagógica, da 2ª Edição da ação formativa, escrita pela Pedagoga Ana que faz um agradecimento especial às pessoas que passaram por seu caminho e semeou a importância da educação, ela registra: “Obrigada por nos mostrar que a educação era o caminho para a mudança e que só ela é capaz de libertar verdadeiramente o povo” (PEDAGOGA ANA, Carta Pedagógica, 2ª Edição, 2019). A carta da Pedagoga Ana revela vivências importantes durante a juventude que a sensibilizou para instrumentalizar a sua ação, identificando os problemas situados nos contextos, aspectos referentes à diversidade, à diferença, à desigualdade social, os determinantes ideológicos. Isso propiciou o entendimento de que é necessário conhecer para intervir e transformar o seu contexto social e, como profissional da Pedagogia, essa crença também ancora a sua atuação.

Nessa esteira, a Pedagoga Sara comenta sobre as oportunidades de sua atuação:

Ser pedagoga no IFTM é aprendizado constante, é desafiador, mas com muitas oportunidades de atuação, seja em comissões, eventos, além de conhecer diferentes realidades dos estudantes. Nossa atuação nos instiga a pensar no compromisso social da nossa profissão, com o ensino público de qualidade. A pedagoga acompanha de perto essas mudanças políticas que interferem substancialmente em nossas instituições de ensino. É necessário envolver e conhecer, por exemplo, os editais de monitoria, de assistência estudantil que dão oportunidade ao estudante, pois a pedagoga precisa de conhecimento para orientar. É uma realização, que vai além do campo pedagógico (PEDAGOGA SARA, Entrevista, 2021).

Com isso, a atuação das pedagogas desencadeia uma ação social de transformação, reafirmando as finalidades político-sociais no interior dessas práxis. A compreensão e leitura da realidade na qual as pedagogas estão imersas são fundamentais para estabelecer os objetivos propositivos para a atuação.

Ao tratar de suas atribuições, nas narrativas das pedagogas emergiram o incômodo relacionado à atuação do setor com as situações emergentes: “a gente tinha a sensação de estar sempre “apagando incêndio”, era uma fala nossa, do setor, porque nossa sala era um constante entra e sai de professores e estudantes, com demandas variadas” (PEDAGOGA MARIA, Entrevista, 2021). Assim, ao se dedicarem com o atendimento pontual de necessidades apresentadas pela comunidade escolar, as pedagogas percebiam o pouco alcance do trabalho desenvolvido. A Pedagoga Maria afirma:

Tenho percebido, trabalhando com os estudantes, que muitos problemas do ensino são reflexos da formação do professor. Os estudantes reclamam que o professor não responde às suas dúvidas, questionam a pontuação atribuída a determinada atividade, comentam da pouca diversificação de metodologia. Essas queixas estão atreladas a formação do professor. Não é culpar o professor, mas propiciar a ele pensar a sua prática. A sociedade muda, mas a escola não. No mesmo caminho está o professor. O professor tem que ter leitura, novos conhecimentos, porque os alunos estão mudando, estão cada vez mais conectados às tecnologias, aprendem de variadas formas (PEDAGOGA MARIA, Entrevista, 2021).

As pedagogas identificaram que grande parte das dificuldades relatada pelos estudantes estava relacionada com a prática docente, o que motivou uma ação propositiva, com vistas a uma transformação possível e desejável dessa realidade. A Pedagoga Maria esclarece que a avaliação dos professores, através da Comissão Própria

de Avaliação (CPA)⁴⁴, também ofereciam indicativos da necessidade de intervenção pedagógica junto àqueles professores mal avaliados pelos estudantes:

Quando participei da CPA, a comissão, da qual eu fazia parte, não queria apenas catalogar dados. Pensamos em identificar aqueles professores que precisavam de formação. Mas como eu, pedagoga, vou chegar no professor e falar sobre isso com ele? O professor não aceitaria isso e só geraria um distanciamento, que já é histórico. O professor pode entender isso como interferência do setor. Não temos condições para isso. A necessidade que eu, pedagoga posso identificar, pode não ser de fato a necessidade que o professor achava que tinha. Era preciso pensar em um projeto institucional de formação docente que envolvesse esses professores (PEDAGOGA MARIA, Entrevista, 2021).

Diante do exposto, a Pedagoga Maria propôs a ação formativa “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT” como forma de atender a uma demanda recorrente por formação contínua de professores, tendo em vista contribuir para uma educação que rompesse com paradigmas conservadores e excludentes.

Ao tratarmos a Dimensão Social dos saberes das pedagogas, recorreremos à Tardif (2014) que menciona duas consequências importantes que incidem sobre o trabalho dessas profissionais: a) que os seres humanos têm a particularidade de existirem como indivíduos, ou seja, há que se ter disposição para conhecer e para compreender as pessoas em suas particularidades individuais e situacionais e b) o saber profissional comporta sempre um saber ético e emocional. Assim, nessa perspectiva, a proposta da ação formativa “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT” contempla dois aspectos: a compreensão da individualidade docente e os fatores ético e emocional que permeiam a docência, integrando intencionalidade e prática na formação de professores.

Cabe destacarmos que propostas que priorizam as necessidades formativas dos docentes, construídas com eles, compreendendo que as experiências, as trajetórias de vida e a realidade enfrentada pelos professores, dão significado à construção da docência como profissão e com saberes próprios. Entendemos que a ação formativa “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT” instiga o desenvolvimento profissional dos professores a partir do seu envolvimento pessoal, visto que a participação é por adesão, ou seja, os professores são convidados a participarem, e as

⁴⁴ Comissão Própria de Avaliação busca, através da avaliação institucional, qualificar-se como construção coletiva de conhecimentos geradores de reflexões indutoras da melhoria da qualidade das atividades pedagógicas, científicas, administrativas e de relações sociais estabelecidas no interior da instituição e suas vinculações com a sociedade. No IFTM a CPA é dividida em duas etapas: avaliação dos docentes e autoavaliação da instituição.

temáticas trabalhadas são escolhidas pelo grupo, de acordo com suas necessidades formativas. A Pedagoga Ana comenta:

a gente planejou que os temas trabalhados nesse curso seriam a partir das necessidades levantadas com o grupo que se formasse, a partir das estratégias que desenvolveríamos com aqueles que optaram em fazer o curso (...) As atividades desenvolvidas instigam a colaboração, o companheirismo, a reflexão sem julgamentos. Isso gera uma sensação de pertencimento nos participantes. Porque muitos deles, ouvimos dizer que, até aquele momento, não tinha criado vínculo com a instituição, que a partir daquele momento conseguiu criar (PEDAGOGA ANA, Documentário, 2021).

Os vínculos criados e consolidados entre os participantes da ação formativa “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT” retratam a potencialidade da melhora da qualidade dos processos educativos em suas diferentes formas de manifestação. Sobre isso, a Pedagoga Sara comenta:

Vejo que tem sentido para nós, numa instituição com mais de 80 professores, com uma equipe pedagógica atuante, era necessário promover uma formação docente. Vejo vários professores contarem o que estavam fazendo e os próprios estudantes também, “o professor fez uma atividade diferente”. É um “Ciclo” que afeta toda a cadeia, pedagogos, professores, estudantes, instituição. Do professor para o aluno, do professor para a pedagoga, para o mediador, todos de alguma forma são afetados (PEDAGOGA SARA, Entrevista, 2021).

A Pedagoga Sara também ressalta a relevância do trabalho desenvolvido pelas pedagogas evidenciado pelos professores:

Para mim, uma situação que me marcou muito, era os professores contagiarem outros professores para fazer os “Ciclos”. O professor participava, gostava, se sentia bem, achava que era importante e compartilhava com os colegas de sala ou falava no corredor sobre os “Ciclos”. O nosso trabalho sendo divulgado pelos professores: “está bacana, está legal os “Ciclos”, as pedagogas estão muito envolvidas, dedicadas, participe na próxima você vai gostar!” Eles divulgavam de uma maneira muito positiva o nosso trabalho (PEDAGOGA SARA, Documentário, 2021).

A Pedagoga Maria complementa:

Muitos docentes percebem os “Ciclos” como algo que agrega, que possibilita a troca de conhecimento, de experiências. Acredito e defendo que esse processo formativo, como foi concebido, é a forma que podemos promover a ampliação de conhecimentos e experiências que poderão reverberar na prática desses professores (PEDAGOGA MARIA, Entrevista, 2021).

Diante dos relatos podemos apreender que as pedagogas conseguiram afirmar, através de um movimento concreto (a supracitada ação formativa docente) a apropriação e a ressignificação de conhecimentos, de atitudes, de saberes e de procedimentos que reverberam em seu contexto de atuação, por parte de professores. A Pedagoga Ana ressalta:

Para mim os “Ciclos” foram um recomeço. É acreditar de novo na atuação da pedagoga na instituição. Na forma como eu estava atuando antes, estava mecânico, fazia porque tinha que fazer. Com os “Ciclos”, me deu prazer, eu acredito, está fazendo diferença, para mim, para o outro e para a instituição. Nossa atuação, como mediadora de uma ação formativa de professores, tem impacto grandioso, estamos mudando a vida de professores e alunos e, conseqüentemente, colaborando para processos educativos mais humanizados (PEDAGOGA ANA, Entrevista, 2021).

O sentido da narrativa da Pedagoga Ana nos condiciona a pensar a educação concebida como prática social que transforma e que contribui para superação da não aprendizagem discente. A Pedagoga Maria afirma: “Não tivemos condições de avaliar as práticas, mas informalmente temos os relatos dos estudantes que são significativos, pois eles viam a movimentação da equipe para propiciar a formação, sabiam o que estava acontecendo” (PEDAGOGA MARIA, Entrevista, 2021). Nesse sentido, Garcia (1999) advoga que os processos através dos quais os professores se envolvem individualmente ou grupos:

em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p.26).

Por essa razão, é mais do que importante afirmar a necessidade de ações formativas docentes que sejam perenes, pois esse espaço é imperioso na construção contínua de saberes e práticas que integram um repertório de atuação. Assim, há possibilidade de intervenção inovadora frente aos desafios cotidianamente impostos pelos contextos e o fomento à cultura de trabalho crítica, colaborativa e reflexiva. Diante do exposto, a Pedagoga Maria ressalta:

A minha história com a formação de professores também passou por processos de formação. Acredito que outras pessoas também possam se constituir formadoras. Desejo muito que essa semente plantada, através dos “Ciclos”, floresça uma árvore frondosa, com muitos frutos e flores, e que

possamos disseminar a ideia do aprendizado colaborativo como uma possibilidade de desenvolvimento de nossas identidades profissionais (PEDAGOGA MARIA, Entrevista, 2021).

Assim, apreendemos que a ação formativa docente “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT” se constituiu como um espaço de afirmação e fortalecimento da profissionalidade das pedagogas, revigorando suas ações e ressignificando as suas relações, seja entre elas, seja com a comunidade escolar. Tal prerrogativa fica evidente no trecho da Carta Pedagógica da Pedagoga Sara: “O Ciclo do plantio encerra hoje com uma linda colheita que já dá sentido a semear os próximos ‘Ciclos’ que virão” (PEDAGOGA SARA, Carta Pedagógica, 1ª Edição, 2018). Contemplar esse processo de desenvolvimento profissional das pedagogas incide em ampliar o entendimento da Dimensão Social de seu trabalho, com finalidade humanizatória da educação e o seu caráter público, alçando a busca constante de intervir propositivamente na realidade em que estão inseridas.

Ao longo dessa seção, conseguimos apurar que a ação formativa docente proposta e executada pelas pedagogas do IFTM *Campus* Uberlândia substanciou saberes profissionais que abarcam as Dimensões Técnica, Humana, Política e Social que incidem diretamente na atuação dessas profissionais.

No entrelaçamento investigativo da nossa análise conseguimos capturar e interpretar sentidos, sentimentos e significados atribuídos por nossas interlocutoras, ao buscar uma alternativa não linear de (re)construir e sedimentar seus saberes profissionais, criando redes colaborativas de formação junto ao corpo docente da instituição. Nessa perspectiva, cabe dizer que a profissionalidade das pedagogas perpassa os seus processos de formação que induzem a reflexão sobre o seu fazer, (re)construindo saberes próprios da profissão, que são plurais, sociais, culturais, históricos, heterogêneos e compósitos, como apregoa Tardif (2014) e que se expressam de forma determinante em suas práticas e, encontram ressonância, em suas identidades profissionais.

É imperioso, portanto, dizer que os saberes profissionais das pedagogas, que se constituíram a partir das Dimensões Técnica, Humana, Política e Social estão densamente vinculados à concepção de identidade profissional e, conseqüentemente, ao desenvolvimento profissional. Podemos afirmar que as pedagogas, ao propor a ação formativa docente “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT” engendraram condições para a renovação constante de seus saberes, visto que todo saber implica um

processo de aprendizagem e de formação. Esses saberes constituem um *corpus* de conhecimentos, habilidades, competências e atitudes, próprios da profissão que são utilizados e transformados em função dos limites e dos recursos inerentes à sua atuação profissional. Nesse sentido, esses saberes dão o tom ao contorno de suas identidades profissionais corroborando no desenvolvimento de um saber-ser e um saber-fazer que legitimam sua profissão e, que conseqüentemente, contribuem para a afirmação da sua profissionalidade nesse espaço tão peculiar que é a EPT.

Na próxima seção nos deteremos a catalogar as considerações obtidas a partir do nosso esforço em construir compreensões acerca do processo de construção das identidades profissionais das pedagogas do IFTM *Campus* Uberlândia, apontando as potencialidades de novos olhares e novas leituras acerca do trabalho executado por essas profissionais, inspirando outras formas de consolidar processos formativos dialógicos e colaborativos que visem à profissionalização da Pedagogia no âmbito da EPT.

VI

DESAFIOS À MANEIRA DE CONCLUSÃO

*Não importa que doa: é tempo
de avançar de mão dada
com quem vai no mesmo rumo,
mesmo que longe ainda esteja
de aprender a conjugar
o verbo amar.*

*É tempo sobretudo
de deixar de ser apenas
a solitária vanguarda
de nós mesmos.
Se trata de ir ao encontro.
(Dura no peito, arde a límpida
verdade dos nossos erros.)
Se trata de abrir o rumo.*

(Thiago de Mello, 1975)

Escolhemos um trecho da poesia “*Para os que virão*” de Thiago de Mello para encerrarmos esta última seção do nosso trabalho, pois acreditamos que ele explicita uma convocação carregada de significados que remete a discussão que propomos realizar.

Ao longo da escrita deste trabalho, revivemos e ressignificamos histórias e encontros com itinerâncias de vida e de profissão de nossas interlocutoras, o que nos conduziu à compreensão de que a tessitura da proposta investigativa muito se aproxima da pesquisadora. Esta pesquisa a atravessou, não somente pela temática, pois diz muito sobre ela, mas pela busca do entendimento sobre si nesse universo da profissão, dos seus saberes, dos seus sentidos, dos seus esforços com os encontros identitários com suas colegas de trabalho, pois se vê também nesse movimento de se (re)fazer na profissão.

Por isso, entendemos a importância “*de avançar de mão dada*” na busca pela afirmação da profissionalidade que perpassa a escuta atenta, a reflexão constante, a disposição à inteireza da educação, da formação e do desenvolvimento humano. Para caminhar “*com quem vai no mesmo rumo*”, torna-se necessário abdicar da “*solitária vanguarda de nós mesmos*”, para construir encontros que desejem ser sinceros, desprovidos de julgamentos e que permitam enxergar a “*verdade dos nossos erros*”, mirando os acertos.

Assim, portanto, para além dos objetivos que traçamos nesta tese, desejamos inspirar o trabalho de pedagogas, na tentativa de abrir novos rumos, de mãos dadas, apresentando um caminho possível para incentivar a construção das identidades profissionais, o arcabouço de saberes profissionais, o desenvolvimento profissional, enfim, a resistência propositiva de um ofício pouco valorizado no cenário que investigamos, que é a EPT.

Falar da Pedagogia é falar dessa realidade que nos dispomos a pensar criticamente. Desejamos fazer teoria para além da escrita, intervindo no espaço de atuação, visando à dignidade como princípio maior da condição humana e referenciando o direito à educação, como possibilidade de desenvolvimento das capacidades individuais e sociais, inerentes ao processo de transformação desse mundo em que situamos. Assim, é inevitável não fazer menção ao cenário que circundou a escrita desta tese e que deixará marcas indeléveis na história desse país: o (des)governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), que negligenciou a pandemia de COVID-19, causou uma grave crise na economia, elevando o número de pessoas em situação de insegurança alimentar

para o patamar de 33 milhões⁴⁵, produzindo 12 milhões de desempregados⁴⁶, cortes de 3,2 bilhões no orçamento do MEC (isso no ano de 2022)⁴⁷, além de uma série de ataques à democracia⁴⁸, ao meio ambiente⁴⁹ e às políticas sociais⁵⁰. “*Não importa que doa: é tempo de avançar de mão dada com quem vai no mesmo rumo*”...

Para além desse cenário desolador, há ainda tantos outros desafios impostos as pedagogas, como a urgência em estabelecer a defesa do curso de Pedagogia como uma ciência implicada em diferentes processos educativos em favor da transformação da sociedade. Em nosso entendimento, isso condiciona contemplar criticamente os processos e os retrocessos pelos quais os cursos de Pedagogia, através da proposição das novas DCNs, têm sido submetidos para atender a Resolução CNE/CP n.º 02/2019. Nessa esteira, exige-se de nós, profissionais da Pedagogia, não só a resistência, mas também a luta por continuar aprofundando estudos e propondo caminhos para afirmação da nossa profissionalidade, referenciando necessidades formativas que vão ao encontro de processos mais justos de sociedade.

Considerando que este trabalho teve como objetivo desvelar as identidades profissionais das pedagogas que atuam no IFTM *Campus* Uberlândia, apresentamos as conclusões a partir de algumas sínteses possíveis que podem fornecer subsídios para aprofundar compreensões referentes ao campo de estudo científico sobre a Pedagogia na EPT. Os questionamentos que balizaram nossas reflexões foram: Como se constituiu, ao longo do tempo, o processo de desenvolvimento da identidade institucional da EPT e, conseqüentemente do IFTM *Campus* Uberlândia? Como a identidade institucional influencia na identidade profissional das pedagogas? Como as atribuições das pedagogas são percebidas pelos diversos setores da comunidade escolar? Quais as interfaces entre os percursos de vida e de formação e os saberes construídos para o exercício da prática profissional das pedagogas? Quais os saberes próprios das pedagogas que constituem as suas identidades profissionais?

⁴⁵ <https://www.cfn.org.br/index.php/noticias/pesquisa-revela-que-a-fome-avanca-no-brasil-e-atinge-331-milhoes-de-pessoas/#:~:text=Esse%20contexto%20afeta%20diretamente%2033,primeiro%20levantamento%20realizado%20em%202020.> – Acesso em 08/08/2022.

⁴⁶ <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php> - Acesso em: 08/08/2022.

⁴⁷ <https://www.camara.leg.br/noticias/887257-professores-e-dirigentes-de-universidades-criticam-cortes-no-orcamento-da-educacao/> - Acesso em 08/08/2022

⁴⁸ <https://www.hrw.org/pt/news/2021/09/15/379911> - Acesso em 08/08/2022

⁴⁹ <https://www.greenpeace.org/brasil/resista/um-governo-contra-o-meio-ambiente/> - Acesso em 08/08/2022

⁵⁰ <https://www.scielo.br/j/ln/a/Y3jzjrjsLPLS9QfRhnC3kvG/?lang=pt> – Acesso em 08/08/2022.

A análise que nos propomos a realizar revelou indícios de que a EPT em nosso país carrega marcas próprias de uma identidade institucional em construção, tensionando o tradicionalismo da oferta de cursos técnicos à inovadora ambiência da universidade. Compreendemos que essa identidade institucional está condicionada à atuação de seus servidores como autores e atores do processo e que, conseqüentemente, provoca a construção de variadas identidades profissionais, dentre elas, das profissionais de Pedagogia. Nesse sentido, podemos assegurar que a identidade institucional não se funda em um vazio, mas é mediatizada pelas experiências de seus servidores, inclusive àqueles que os precederam, e que construíram paulatinamente uma identidade centenária destinada à formação de trabalhadores, identidade essa que está circunscrita e amalgamada aos movimentos históricos, políticos, sociais e econômicos da atualidade.

Diante do exposto, consideramos uma feliz escolha pela História Oral, como oportunidade de construir diálogos, espaços teóricos e de reflexão a partir do protagonismo das nossas interlocutoras. Assim, a História Oral foi se afirmando para nós como uma postura política, a forma de se ver, de ser e de se fazer dentro da profissão mediatizadas pelo discurso e pelo posicionamento das pedagogas. Destacamos as vozes e as vivências de mulheres que atuam em uma profissão majoritariamente feminina e que percebem e enfrentam em seu cotidiano situações que colocam a Pedagogia em um lugar margeado dentro de uma instituição essencialmente pedagógica, como é o caso do IFTM *Campus* Uberlândia. Isso, por si só, nos motiva buscar propostas e alternativas que contribuam para validar, resistir e assumir a Pedagogia como um processo de transformação de si e dos outros.

Essa metodologia exigiu de nós, para além da escuta sensível, a escrita sensível, a responsabilidade e a ética de apropriarmos desses discursos e torna-los fidedignos às narradoras. Ao longo do tempo, percebemos que o trabalho da escrita dessas itinerâncias de vida e de profissão assemelha-se com o trabalho de um artesão: a subjetividade e o significado intrínseco a favor da criação e da afeição. Ouvir essas vozes foi um exercício de descoberta dos caminhos para a obtenção das respostas aos nossos questionamentos, que foram se revelando ao longo da escrita desta tese.

Percebemos que a atuação da primeira pedagoga a ocupar o cargo na então EAF-Udi apresentou contornos de um trabalho pautado na “supervisão” como mecanismo de controle e fiscalização das atividades docentes, além de alcançar funções que não abarcavam seu raio de competência. Apuramos também o lugar margeado que essa

profissional ocupou em situações de decisão e o pouco espaço de fala reservado à Pedagogia em um ambiente essencialmente pedagógico. As ressonâncias do trabalho da pedagoga na então EAF-Udi puderam ser percebidas ao longo da atuação do novo grupo de profissionais que ingressam a partir de 2008, com a instituição do IFTM *Campus* Uberlândia.

As narrativas das pedagogas que colaboraram com esse estudo, revelam a (res)significação de suas trajetórias de vida pessoal e profissional, que se entrelaçam no movimento de ser fazer dentro da profissão. Os antecedentes que substanciaram a escolha pela profissão, têm suas raízes ainda na infância, quando sinalizaram situações que indicavam a importância da educação como mote para mobilidades sociais e profissionais. Podemos constatar que as pedagogas não se adaptaram à docência e buscaram novos itinerários e se constituíram na profissão com sua atuação no IFTM *Campus* Uberlândia. Nesse *lócus*, o movimento de aprender a profissão foi um processo subjetivo, visto o pouco incentivo por parte dos gestores para ofertar a formação contínua para essas profissionais. Assim, buscaram conhecimento através de cursos *Stricto Sensu*, participação em eventos, livros, artigos e a troca de experiência entre colegas de trabalho.

No caso específico do IFTM, há um documento orientador das ações do Setor Pedagógico, Resolução IFTM nº. 183 de 06 de dezembro de 2021 (durante a escrita da tese essa Resolução foi publicada, revogando a Resolução nº. 52/2013, de 27 de agosto de 2013), publicizando e normatizando as atribuições das profissionais que compõe a equipe desse setor. Apesar disso, as pedagogas convivem com situações que desafiam suas atuações, visto o desconhecimento de suas atribuições por grande parte da comunidade escolar. As pedagogas percebem certo preconceito e/ou resistência com o seu trabalho por parte dos professores e estes, por conseguinte, percebem a necessidade de estreitar a relação entre docentes e pedagogas. Essa relação tensionada, muitas vezes, condicionada sob a égide da Pedagogia como “fiscalizadora” do trabalho docente, contribui para distanciar práticas calcadas em um trabalho coletivo e colaborativo entre pedagogas e professores.

A experiência com o planejamento e execução da ação formativa “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT” ressignificou a atuação das profissionais de Pedagogia no IFTM *Campus* Uberlândia, pois, para além de constituir-se como um espaço de formação docente, referendou-se como um espaço de escuta, de acolhimento, de desenvolvimento humano. Obviamente, não foi um espaço totalmente consensual,

visto os diferentes posicionamentos dos integrantes do grupo colaborativo, mas há que ressaltar o valor formativo das reflexões resultantes dos impasses e das discordâncias. Essa proximidade entre docentes e pedagogas, possibilitou que esses profissionais pudessem conhecer e respeitar jeitos de ser e estar no mundo e o potencial de cada um, além de conceber a prática pedagógica na perspectiva da corresponsabilidade.

Podemos constatar que a partir da instituição dessa ação formativa, as pedagogas conseguiram expandir seu território de atuação, bem como minimizar (ou até mesmo extinguir) a percepção, dos professores que participaram da formação, da Pedagogia sob a perspectiva da “supervisão” para “outra visão”, posicionando como profissionais que atuam “com” os professores e não “para” os professores. Nesse espectro, desvelamos saberes que agrupamos em quatro dimensões, sendo elas: Técnica, Humana, Política e Social que foram mobilizados pelas pedagogas no âmbito de suas atribuições e que representam pontos fundantes na maneira como se compreendem como profissionais.

Ao tratarmos a Dimensão Técnica, percebemos a importância do conhecimento específico, pois não se ensina aquilo que não se sabe. Especialmente na EPT, em que as pedagogas se deparam com variados níveis de ensino, cada qual com sua especificidade, há que se criar espaços próprios para o desenvolvimento desses saberes, fornecendo um arcabouço ideológico e formas de saber-fazer que orientem a atividade educativa.

A Dimensão Humana dos saberes das pedagogas foi determinante para alcançar uma convivência colaborativa que ressignificou o olhar docente para a atuação dessas profissionais. A disposição para a escuta, para a sensibilidade do humano, instigou o diálogo e a troca de experiências, possibilitando o desenvolvimento de outros saberes, outras percepções e outras identidades.

Em relação à Dimensão Política, as narrativas revelaram o esforço pessoal das pedagogas em ofertar e consolidar a ação formativa “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT” como uma política institucional sólida de formação de professores. Isso denota o posicionamento e o engajamento político com a formação de professores, fortalecendo a profissão docente e a Pedagogia no âmbito da EPT.

A Dimensão Social do trabalho das pedagogas é revelada pela leitura da realidade e da intervenção propositiva no seu espaço de atuação, ampliando o entendimento da finalidade humanizatória da educação, da importância do seu caráter público, bem como possibilitar reflexões acerca da permanência e do êxito estudantil tendo como pressuposto o trabalho docente.

Diante do exposto, defendemos a tese de que as identidades profissionais das pedagogas do IFTM *Campus* Uberlândia são construídas e substanciadas a partir de suas trajetórias de vida e de profissão e que a atuação frente à ação formativa docente “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT”, sob a perspectiva crítico-colaborativa, potencializou a produção e ressignificação de saberes nas Dimensões Técnica, Humana, Política e Social.

Assim, nossos esforços de análise indicaram que os processos de construção das identidades profissionais das pedagogas perpassam os processos de socialização profissional, mediatizados por aspectos biográficos e relacionais. Nesse expediente, os saberes profissionais, que são os elementos que imprimem a identificação com o ofício, são substanciados de diferentes formas, “é plural, compósito, heterogêneo, porque envolvem, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2014, p.18). Esses saberes estão em construção permanente, ao longo de toda a carreira profissional, em que se aprende o seu fazer, tornando parte integrante da sua consciência prática. Os saberes profissionais tem repercussão direta na identidade profissional das pedagogas, visto que a identidade é a construção do seu “eu” profissional, que evolui de forma individual e coletiva e é influenciada por fatores externos. Esse arcabouço valida o processo de desenvolvimento profissional, que se constrói à medida que as profissionais ganham experiência, sabedoria e consciência profissional (MARCELO GARCIA, 2009), alargando o seu repertório de saberes, abarcando as Dimensões Técnica, Humana, Política e Social.

Os registros que construímos pelas tessituras das narrativas pretenderam alargar as possibilidades de compreensão de sentidos e de significados que nos permitem interpretar a realidade que circunda a atuação das pedagogas no IFTM *Campus* Uberlândia. Apontamos algumas ações propositivas, intencionadas a contribuir com a formação e o desenvolvimento profissional das pedagogas no âmbito de sua atuação:

- Instaurar políticas institucionais de formação contínua de professores, em serviço, com dotação própria de recursos financeiros e condições de infraestrutura;
- Propiciar ações formativas contínuas, em serviço, que considerem as necessidades de formação das profissionais de Pedagogia;

- Fortalecer a dimensão formativa da Pedagogia por meio de espaços e tempos assegurados na jornada de trabalho para estudo e aprofundamento de temáticas que estão no raio de atuação dessa profissional;
- Estimular a criação de uma rede de apoio institucional para discutir os desafios que se impõe cotidianamente à atuação da profissional de Pedagogia, bem como compartilhar experiências exitosas decorrentes da sua prática e
- Fomentar projetos que estimulem o envolvimento das profissionais de Pedagogia e professores a dar maior visibilidade às práticas pedagógicas que reafirmam o compromisso com o desenvolvimento humano, em detrimento aos processos de formação pautados no capital humano.

Finalizamos esta tese com o desejo de estimular novos olhares, sentidos e significados sobre a temática de pesquisa aqui abordada, visto a escassez de estudos que assolam a atividade da Pedagogia na EPT. *“Para os que virão”*, esse trabalho tratou de ir ao encontro, tratou de abrir o rumo para outras histórias, outras memórias, outros processos formativos...

AGUIAR, O. R. B. P.; FERREIRA, M. S. Ciclo de estudos reflexivos: uma estratégia de desenvolvimento profissional docente. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. (Org.). **Pesquisa em Educação: múltiplos olhares**. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 73-95.

ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (org.) **Supervisão Pedagógica: princípios e práticas**. 3. Ed. Campinas: Papirus, 2002, p. 11-55.

ALMEIDA, Laurinda Rodrigues. O relacionamento Interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho, PLACCO, Vera Maria N. de S. O. **Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 67-79.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ALMEIDA, Adriana Neves de e AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins. A pedagoga e sua atuação profissional: Repensando a prática a partir de uma postura investigativa. **Revista Educitec**, 2015, nº 2. <https://doi.org/10.31417/educitec.v1i02.71>

AMORIM, Mônica Maria Teixeira. **A organização dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira**. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012. p.35-60.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)**. São Paulo: Editora UNESP, 2010. 149p. <https://doi.org/10.7476/9788579831300>

BERGER, Peter L; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Editora Porto, 1982.

BRASIL. República dos Estados Unidos do; Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html> – Acesso em 26 de abril de 2020.

BRASIL.República dos Estados Unidos do; de 10 de novembro de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm - Acesso em 13 de setembro de 2021.

BRASIL. DECRETO-LEI Nº 547, DE 18 DE ABRIL DE 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0547.htm -Acesso em: 28 de abril de 2020.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e ejercicios.** 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

BRITO, Talamira Taita Rodrigues. **O ciclo de vida profissional dos professores de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia:** trajetórias, carreira e trabalho. 2011. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2011.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** 4º ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogo: delineando identidade(s). **Revista UFG**, Julho 2011, Ano XIII nº 10. P. 121- 132.

BUARQUE, Maria do Socorro Lima. **A coordenação pedagógica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba:** identidades e práticas. Dissertação. Universidade Federal da Paraíba- UFPB. 2017. 124f. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Gestão nas Organizações aprendentes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas:** aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: ESTEF, 2012. 56 p.

CAMPELLO, Ana Margarida. “Cefetização” das Escolas Técnicas Federais – Projetos em disputa, nos anos 1970 e 1990. **Educação Tecnológica**, Belo Horizonte, CEFET-MG, v.12, n.1. 2007.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia: proposta preliminar em discussão.** 21 fev. 2021. Apresentação de PowerPoint. 8 slides. P&B. Comissão Bicameral (Portaria CNE/CP no. 17, 11/09/2020). Disponível em: https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2021/02/dcms-pedagogia-fev_2021.pdf. Acesso em: 2 fev. 2022.

CECCON, Paulo Roberto. A rede federal de educação profissional, científica e tecnológica no estado de Minas Gerais. In: Batista, Eraldo Leme; Mülher, Meire Terezinha (Orgs.) **Instituições de educação profissional no estado de Minas Gerais.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. <https://doi.org/10.29388/978-85-53111-89-3-0-f.13-30>

CEZAR, T. T. (2014). **Um estudo sobre o trabalho das pedagogas no Instituto Federal Farroupilha:** historicidades, institucionalidades e movimentos. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In: BRUNO, Eliane B.G.; CHRISTOV, Luiza H. da Silva. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 12ª Ed. São Paulo: Editora Loyola, 2009.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-279-3>

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CORNÉLIO, Iara Ferraz. **Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais: um estudo de caso sobre as identidades profissionais no IF Sertão-PE** / - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

COUTINHO, Ednaldo Gonçalves. **Capitalismo tardio e Educação Profissional: as escolas agrotécnicas federais mineiras de Barbacena, Rio Pomba e Uberlândia (1940 - 1970)**. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2012. (Tese de Doutorado).

COUTINHO, Ticiania Patrícia da Silveira Cunha. **A ação mediadora de pedagogas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte: sentidos de sua ação na educação profissional**. (Universidade Federal do Rio Grande do Norte) 2016. 127f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

CRUZ, Gisele Barreto da. **Curso de Pedagogia no Brasil**. História e formação com Pedagogos Primordiais. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. As raízes da escola de ofícios manufatureiros no Brasil - 1808/1820. **Revista Forum**, Rio de Janeiro, abr./jun. 1979.

DAMIS, Olga Teixeira. O curso de Pedagogia da UFU: um pouco de história. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 17-68, jan/jun 2010.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**. V.17, n.51, p.523-536, set/dez. 2012. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300002>

DEMO, P. **Pobreza Política**. Autores Associados, 1996.

DUBAR, C. **A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Portugal: Porto Editora, 1997.

ECHEITA, Gerardo; RODRÍGUEZ, Víctor. O assessoramento na prática. O que sobra e o que importa. In: MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio.(et.al.); tradução Fátima

Murad. **A prática de assessoramento educacional**. Porto Alegre, Editora Artmed, 2007.

FIRMINO, Antônio Barbosa; CUNHA, Ana Maria de Oliveira. A educação profissional no contexto da reforma educacional dos anos 90. **Boletim Técnico SENAC**, Rio de Janeiro, v. 32, N. 1, jan./abr., 2006.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961. v.1.

FONSECA, Amilde Martins da. **O que podem as pedagogas?** Hierarquia de saberes e gênero numa instituição de ensino tecnológico. 2017, 229f. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

FRANÇA, Elicia Thanes Silva Sodré de. **A atuação da pedagoga na educação profissional**: um estudo de caso sobre as ações pedagógicas desenvolvidas no Instituto Federal do Amapá. Dissertação. (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro). 2016. 123f. Dissertação. (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Coordenação pedagógica**: uma práxis em busca de sua identidade. Revista Múltiplas Leituras, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. <https://doi.org/10.15603/1982-8993/ml.v1n1p117-131>

FRANCO, M. A. R. S. PEDAGOGIA: por entre resistências e insistências. **Rev. Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v.10, n.2, p. 161-173, mai./ago. 2017. 1

FREITAS, Helena Costa Lopes. **CNE indica os caminhos para a destruição da educação e da pedagogia**. Formação de Professores – Blog da Helena. Campinas -SP, publicado em 11 de fev. 2021

GAUTHIER, Clemont. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Franscisco Pereira de Lima. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem, (Introdução: Os professores como intelectuais) Trad. Daniel Bueno, Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

GOMES, Hélica Silva Carmo. Os modos de organização e produção do trabalho e a educação profissional no Brasil. In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (Orgs.). **A educação profissional no Brasil**. Campinas: Alínea, 2013.

GONÇALVES, H. J. L; ABENSUR, P. L. D; QUEIROZ, S. Q. Identidade de profissionais da educação na rede federal de educação profissional científica e tecnológica: os especialistas em educação. **Revista SINERGIA**, São Paulo, v.10, n.1, jan./jul. 2009.

GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza. A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro: entre o local e o nacional, **Espaço e Economia [Online]**, 9, 2016. <http://journals.openedition.org/espacoeconomia/2434>; DOI: <https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.2434>

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

IBIAPIANA, I. M. L de M. (Org.). **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KELCHTERMANS, Geert. A utilização de biografias na formação de professores. **Aprender**, v. 18, p. 5-20, 1995.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. Educação & Sociedade [online]. 2006, v. 27, n. 96 [Acessado 18 Janeiro 2022] , pp. 843-876. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300011>>. Epub 12 Dez 2006. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300011>.

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

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. **A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: um estudo da concepção política**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2012.

LIMA FILHO, D. L. **A desescolarização da escola: impactos da reforma da educação profissional (período 1995-2002)**. Curitiba: Torre de Papel, 2003. 124 p.

LONGAREZI, Andréa Maturano. **Intervenção Didático-Formativa: uma possibilidade metodológica para a pesquisas-formação numa perspectiva desenvolvimental**. Pós Doutorado Sênior. USP. 2018.

MACHADO, Lucilia Regina de Souza. Parte I - Contribuições. In: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: Educação Superior em Debate**. 1ª. ed. Brasília - DF: Inep Mec, 2008. v. 8, cap. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos, p. 67-82. <https://doi.org/10.15628/rbept.2008.2862>

MARCELO GARCIA, C. **Desenvolvimento Profissional: passado e futuro**. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, nº 8, p. 7-22, jan/abr. 2009.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARQUES, Debora Mota. **A configuração das identidades profissionais dos (as) pedagogos (as) de Institutos Federais Mineiros: da formação à atuação profissional**. 2018. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2018.

MARTINS, Mônica de Souza Nunes. A arte das corporações de ofícios: as irmandades e o trabalho no Rio de Janeiro colonial. *Clio - Revista de Pesquisa Histórica*, Recife, n. 30.1, 2012

MASETTO, Marcos Tarciso. **Discutindo o processo ensino/aprendizagem no ensino superior**. Educação médica. Tradução . São Paulo: Sarvier, 1998.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2002.

MELO, Geovana Ferreira. **Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência**. Curitiba: CRV, 2018.
<https://doi.org/10.24824/978854442481.0>

MELO, A. L. B. As práticas educativas desenvolvidas por pedagogos em espaços não escolares e os saberes profissionais mobilizados. In: **Seminário ANPAE**, Goiás, 2012.

MELO, Geovana Ferreira; PIMENTA, Selma Garrido. Socialização profissional de docentes na universidade: contribuições teóricas para o debate. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 51-77, maio/ago. 2019.
<https://doi.org/10.5965/1984723820432019051>

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, INDÚSTRIA E COMÉRCIO. **Relatório Anual do Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio**; RJ; Oficinas da Diretoria Geral de Estatística; Volume 1-5; 1911-1919.

MOITA, M. da. Percursos de formação e de trans-formação. In.: NOVOA. A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. (Coleção Ciência da Educação, v. 4).

MORAES, Gustavo Henrique. **Identidade de Escola Técnica vs. Vontade de Universidade: a formação da identidade dos Institutos Federais**. 2016 (356 f.). Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2016.

MOREIRA, Nara. **A construção da identidade profissional de professores no contexto do PROEJA** : formação, concepções de prática pedagógica e saberes docentes. 2017 (167 f.) Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2017.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Editora Plano, 2002.

MÜLLER, Meire Terezinha. A educação profissionalizante no Brasil e no SENAI: a formação para o trabalho. In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (Orgs.). **A educação profissional no Brasil**. Campinas: Alínea, 2013.

MUSSANTI, Sandra. Socialização profissional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellia; VIEIRA, Lúcia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM

Nascimento, M.A. (2002). **A construção da identidade profissional na formação inicial de professores**. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação. Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

NASCIMENTO, Maria Augusta. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 41(2), 207-218. https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-2_9

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1995.

NÓVOA, António. **Professores – Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. F. (2017). Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente. **Cadernos de Pesquisa**, 47(166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>

OLIVEIRA, Arlete B. de. O que faz a história oral diferente. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em História**. São Paulo, n. 14, p. 25-39, 1997. Resenha.

OLIVEIRA, R. S e SALES, M. A. O. A Formação Docente na Educação Profissional e Tecnológica: Provocações e Dilemas. **Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, XII**, 2015, Anais. Curitiba, v. 1. p. 10159-10177, 2015.

OTRANTO, Celia Regina .Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia – Ifets. **Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ)**, Ano I, nº1, jan-jun 2010, p. 89-110

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

PACHECO, E. (2020). Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional E Tecnológica Em Revista**, 4(1), 4-22. <https://doi.org/10.36524/profept.v4i1.575>

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais:** diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal : IFRN, 2015. 67 p.

PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C.; SOBRINHO, M. D. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, v.16, n. 30, p. 71-87, jan./jun. 2010. <https://doi.org/10.26512/lc.v16i30.3568>

PACHECO, J. A. e FLORES, M. A. (1999) **Formação e avaliação de professores**. Portugal: Porto, Porto Editora LDA, Coleção Escola e Saberes, nº16.

PAPI, S. O.; MARTINS, P. L. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300003>

PIMENTA, S.G. (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; PINTO, U. de A.; SEVERO, J. L. R. de L. A Pedagogia como lócus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–20, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.15528.057. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15528>. Acesso em: 22 ago. 2022. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15528.057>

PIMENTA, S. G., PINTO, U. D. A., & SEVERO, J. L. R. D. L.. (2022). Panorama da pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. **Educação Em Revista**, 38(Educ. rev., 2022 38), e38956. <https://doi.org/10.1590/0102-469838956>

PINTO, U. A. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

PLACCO, V. N, S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O Coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2010.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: **Educação Continuada reflexões, alternativas**. MARIN, Alda Junqueira (Org.). Papirus Editora, 2004, São Paulo.

QUIRINO, R. Saberes e práticas da pedagoga como coordenador pedagógico. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 31–56, 2015. DOI: 10.35699/2237-5864.2015.2034. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2034>. Acesso em: 24 ago. 2021. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2015.2034>

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 5)

RAMOS, Lucélia Carlos e FILHO, Geraldo Inácio (2002). A atuação da igreja católica na educação uberlandense: o Colégio Nossa Senhora das Lágrimas. **Cadernos de História da Educação**, v.1, n.1,jan/dez.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. IN: FERREIRA, Naura Syria Carpeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RANGEL, M. Considerações sobre o papel do supervisor, como especialista em educação, na América Latina. In: _____. (Org.). **Supervisão pedagógica**: princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2005.

SANTOS, Sônia Maria. **Histórias de alfabetizadoras brasileiras**: entre saberes e práticas. 2001. 335f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. **IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. Águas de São Pedro-SP, mai. 1996. Anais.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, nº.130, p. 99-134, jan. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100006>

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–18, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.21512. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 19 ago. 2022. <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21512>

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. CURSO DE PEDAGOGIA EM QUESTÃO: DE VOLTA PARA O PASSADO?. **Dossiê Curso de Pedagogia no Brasil: tensões, controvérsias e perspectivas**, [s. l.], ano 2021, v. 3, ed. 5, p. 29-49, 1 set. 2021. <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2021.v3i1n5.29-49>

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro**: algumas discussões. *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100011>

SOARES, Sebastião Silva. **Narrativas de si: trajetórias formativas de professores formadores iniciantes no ensino superior**. 2019. 352 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

SOARES, Silvia Adriana da Silva; SILVA, Gilberto Ferreira. O supervisor escolar e suas funções no contexto escolar. **Práxis Educacional**, [S.l.], v. 12, n. 23, p. 271-296, ago. 2015. ISSN 2178-2679. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/915>>. Acesso em: 20 maio 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SOUZA, Rosa de Fátima. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910).** São Paulo: UNESP, 1998.

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

TARDIF, Maurice & Claude LESSARD. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana.** 4.ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2008.

TAVARES, Moacir Gubert e MATSUMOTO, Flávio Massao Panorama geral das Escolas Agrotécnicas Federais após a Reforma da Educação Profissional (1997-2003). **Educar em Revista [online]**. 2012, n. 43 [Acessado 13 Setembro 2021] , pp. 189-203. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000100013>>. Epub 13 Abr 2012. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000100013>.

THERRIEN, J. Docência Profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores.** Campinas, SP: Papyrus, 2012. p.109-132. 160 p.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político – pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2002.

ZABALZA, M. Como educar em valores na escola. **Revista Pátio.** Porto Alegre, ano 4, n.13, jan./jul. 2000.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências.** Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICE A: ROTEIRO DA ENTREVISTA – 1ª OCUPANTE DE CARGO DE PEDAGOGO NA ENTÃO ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE UBERLÂNDIA

ROTEIRO DA ENTREVISTA AUTOBIOGRÁFICA

- 1) Fale-me sobre sua família, infância/ juventude, formação escolar e profissional.
- 2) Há momentos de sua vida (seja na infância, na adolescência, na juventude) que lhe remetem ao desejo de trabalhar na área da educação? Relate esses momentos.
- 3) Qual foi o momento decisivo de sua vida que culminou na escolha pela Pedagogia como profissão?
- 4) Fale-me sobre o início de sua carreira como pedagoga, sobre suas experiências e suas concepções de educação.
- 5) Você contou com a ajuda de alguém ou houve alguma situação marcante, seja na relação com os estudantes, com os colegas, e/ou outros profissionais da instituição, nesse período inicial de sua carreira como pedagoga? Relate-o.
- 6) O que você considera importante e necessário para a constituição de um bom pedagogo?
- 7) Relate o seu processo de formação acadêmica: especialização, mestrado, doutorado (caso os possua). Como você avalia a importância dos cursos de formação para a sua atuação como pedagoga?
- 8) Há quanto tempo você atuou como pedagoga na EAF-Udi/IFTM?
- 9) Antes de atuar na EAF-Udi/IFTM, teve alguma outra experiência como pedagoga em outras instituições? Relate essa experiência.
- 10) A carreira como pedagoga na EAF-Udi/IFTM exige algo especial, diferente, com o trabalho com diversos níveis de ensino (Ensino Técnico Integrado, Cursos Concomitantes, Ensino Superior, Especialização)? Explique.
- 11) Você possui experiência em outras áreas profissionais, além da Pedagogia? Caso possua, você considera que essa experiência foi importante no seu trabalho como pedagoga?
- 12) Você já participou de algum curso de formação específico para o trabalho como pedagoga?
- 13) Você considera que seus saberes foram suficientes para desenvolver o seu trabalho como pedagoga com diferentes públicos (cursos técnicos, cursos superiores, especialização)? Explique.
- 14) Você acredita que há saberes específicos para o exercício da profissão pedagoga? Quais? Exemplifique.
- 15) Que saberes foram adquiridos ao longo de sua formação inicial e de sua experiência como pedagoga na EAF-Udi/IFTM que foram essenciais para o desenvolvimento de sua atuação?
- 16) Para você, o que é ser pedagogo na EAF-Udi/IFTM?
- 17) Você gostou de atuar como pedagoga?
- 18) Como você se relacionou com os desafios e problemas enfrentados cotidianamente no exercício da sua profissão?
- 19) Fale-me de suas atribuições exercendo o cargo de pedagogo na EAF-udi/IFTM.
- 20) Em sua opinião, o que aproxima ou distancia o professor da pedagoga?
- 21) Qual o conceito que você tem sobre formação docente?
- 22) Como eram realizadas as ações formativas docentes no período que trabalhou na EAF-Udi/IFTM?

APÊNDICE B: ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS PEDAGOGAS QUE COORDENARAM A AÇÃO FORMATIVA “CICLOS DE ESTUDOS REFLEXIVOS: A DOCÊNCIA NA EPT”

**ROTEIRO DA ENTREVISTA
PEDAGOGAS**

- 1) Fale-me sobre sua família, infância/juventude, formação escolar e profissional.
- 2) Há momentos de sua vida (seja na infância, na adolescência, na juventude) que lhe remetem ao desejo de trabalhar na área da educação? Relate esses momentos.
- 3) Qual foi o momento decisivo de sua vida que culminou na escolha pela Pedagogia como profissão?
- 4) Fale-me sobre o início de sua carreira como pedagoga, sobre suas experiências, suas concepções de educação.
- 5) Você contou com a ajuda de alguém ou houve alguma situação marcante, seja na relação com os estudantes, com os colegas, e/ou outros profissionais da instituição, nesse período inicial de sua carreira como pedagoga? Relate-o.
- 6) O que você considera importante e necessário para a constituição de um bom pedagogo?
- 7) Relate o seu processo de formação acadêmica: especialização, mestrado, doutorado. Caso os possua, como você avalia a importância dos cursos de formação para a sua atuação como pedagoga.
- 8) Há quanto tempo você atuou como pedagoga no IFTM?
- 9) Antes de atuar no IFTM, teve alguma outra experiência como pedagoga em outras instituições? Relate essa experiência.
- 10) A carreira como pedagoga no IFTM exige algo especial, diferente, com o trabalho diversos níveis de ensino (curso técnico integrado, cursos concomitantes, cursos superiores, especialização)? Explique.
- 11) Você possui experiência em outras áreas profissionais, além da Pedagogia? Você considera que essa experiência é importante no seu trabalho como pedagoga?
- 12) Você já participou de algum curso de formação contínua específico para o trabalho como pedagoga?
- 13) Você considera que seus saberes foram suficientes para desenvolver o seu trabalho como pedagoga com diferentes públicos (como os cursos técnicos, cursos superiores, especialização)? Explique.
- 14) Você acredita que há saberes específicos para o exercício da profissão pedagoga? Quais? Exemplifique.
- 15) Que saberes foram adquiridos ao longo de sua formação inicial e de sua experiência como pedagoga no IFTM que foram essenciais para o desenvolvimento de sua atuação?
- 16) Para você, o que foi ser pedagogo no IFTM?
- 17) Você gosta de atuar como pedagoga?
- 18) Como você se relacionou com os desafios e problemas enfrentados cotidianamente no exercício da sua profissão?
- 19) Fale-me de suas atribuições exercendo o cargo de pedagogo no IFTM.
- 20) Em sua opinião, o que aproxima ou distancia o professor da pedagoga?
- 21) Qual o conceito que você tem sobre formação docente?

- 22) Qual/quais as suas percepções/impactos sobre o projeto de formação docente “Ciclos de Estudos Reflexivos” no cotidiano do IFTM?
- 23) Para você, o projeto “Ciclos de Estudos Reflexivos” tem contribuído para o seu desenvolvimento profissional? Explique.
- 24) Em sua opinião, a percepção dos professores em relação ao seu trabalho como pedagoga é diferente após participarem do projeto “Ciclos de Estudos Reflexivos”?
- 25) O que o projeto “Ciclos de Estudos Reflexivos” contribuiu em relação a atividade/cotidiano do setor pedagógico?
- 26) O que você pensa em relação ao futuro do projeto “Ciclos de Estudos Reflexivos”?
- 27) Quais suas sugestões para aprimorar o projeto “Ciclos de Estudos Reflexivos”?

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA GRAVAÇÃO DO DOCUMENTÁRIO “TRAJETÓRIAS” – EQUIPE DE PEDAGOGAS E PROFESSORES

ROTEIRO GRAVAÇÃO - EQUIPE PEDAGÓGICA

- 1- Como tudo começou /motivações que embasaram o projeto de formação docente “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT.
- 2- O entendimento da proposta /metodologia/ processo criativo do projeto.
- 3- Em algum momento se sentiram inseguras? Se sim, como venceram essa insegurança?
- 4- Como foi a primeira sessão?
- 5- Como era a participação dos professores?
- 6- Perceberam alguma diferença da primeira para a segunda turma? Se sim, a que vocês atribuem essa diferença?
- 7- Perceberam alguma mudança na relação professores/pedagogas? Se sim, quais as principais mudanças?
- 8- Quais foram as principais dificuldades?
- 9- Quais são seus aprendizados com o projeto “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT”?
- 10- Valeu a pena desenvolver esse projeto de formação contínua?
- 11- O que vocês diriam para as demais equipes pedagógicas do IFTM?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO ENVIADO PARA OS PROFESSORES

- 1) Você conhece as atribuições da pedagoga no IFTM? Comente.
- 2) De que forma o trabalho das pedagogas podem contribuir para a melhoria do seu trabalho como docente?
- 3) (RESPONDA CASO TENHA PARTICIPADO DE ALGUMA EDIÇÃO DO PROJETO CICLOS DE ESTUDOS REFLEXIVOS: A DOCÊNCIA NA EPT) Sua relação de trabalho com as pedagogas da instituição mudou após participarem do projeto “Ciclos de Estudos Reflexivos: a docência na EPT”? Comente.
- 4) Como você avalia a atuação da pedagoga frente às demandas advindas do cotidiano escolar?
- 5) Na sua concepção o que é necessário ser revisto (o que precisa ser aprimorado) na atuação da pedagoga no IFTM?
- 6) Dentre as atribuições da pedagoga, o que ele tem feito de importante para a consecução do atendimento às demandas dos professores?
- 7) O que é necessário para aprimorar a relação professor X pedagogo no ambiente do IFTM?

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO ENVIADO PARA OS COORDENADORES DE CURSO

- 1) Você conhece as atribuições da pedagoga no IFTM? Comente.
- 2) De que forma o trabalho das pedagogas podem contribuir para a melhoria do seu desempenho como coordenador de curso?
- 3) Como é sua relação com as pedagogas da instituição? Comente.
- 4) Como você avalia a atuação da pedagoga frente às demandas advindas do cotidiano escolar?
- 5) Na sua concepção, o que é necessário ser revisto (o que precisa ser aprimorado) na atuação da pedagoga no IFTM?
- 6) Dentre as atribuições da pedagoga, o que ele tem feito de importante para a consecução do atendimento às demandas dos coordenadores de curso?
- 7) O que é necessário para aprimorar a relação professor X coordenadores de curso no ambiente do IFTM?

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO ENVIADO PARA OS COORDENADORES GERAIS DE ENSINO

- 1) Você conhece as atribuições da pedagoga no IFTM? Comente.
- 2) De que forma o trabalho das pedagogas podem contribuir para a melhoria do seu desempenho como coordenador geral de ensino?
- 3) Como é sua relação com as pedagogas da instituição? Comente.
- 4) Como você avalia a atuação da pedagoga frente às demandas advindas do cotidiano escolar?
- 5) Na sua concepção, o que é necessário ser revisto (o que precisa ser aprimorado) na atuação da pedagoga no IFTM?
- 6) Dentre as atribuições da pedagoga, o que ele tem feito de importante para a consecução do atendimento às demandas do coordenador geral de ensino?
- 7) O que é necessário para aprimorar a relação professor X coordenador geral de ensino no ambiente do IFTM?

APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO ENVIADO PARA OS DIRETORES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

- 1) Você conhece as atribuições da pedagoga no IFTM? Comente.
- 2) De que forma o trabalho das pedagogas podem contribuir para a melhoria do seu desempenho como diretor de ensino, pesquisa e extensão?
- 3) Como é sua relação com as pedagogas da instituição? Comente.
- 4) Como você avalia a atuação da pedagoga frente às demandas advindas do cotidiano escolar?
- 5) Na sua concepção, o que é necessário ser revisto (o que precisa ser aprimorado) na atuação da pedagoga no IFTM?
- 6) Dentre as atribuições da pedagoga, o que ele tem feito de importante para a consecução do atendimento às demandas do diretor de ensino, pesquisa e extensão?
- 7) O que é necessário para aprimorar a relação professor X diretor de ensino, pesquisa e extensão no ambiente do IFTM?

ANEXO A – RELATO DE UM DIRETOR GERAL QUE DISCORRE SOBRE A TRANSFORMAÇÃO DA EAF-UDI EM IFTM CAMPUS UBERLÂNDIA

A TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE UBERLÂNDIA EM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO-CÂMPUS UBERLÂNDIA.

A transformação da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia em Instituto Federal de Educação, foi precedida por longas e tensas discussões, que tiveram início em 2007 e culminaram com a promulgação da Lei em 29 de dezembro de 2008.

Muito antes de discutirmos a criação dos Institutos Federais, no final de 2004, o então Secretário da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, Professor Antonio Ibañez Ruiz, durante reunião do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais-CONEAF, comunicou a intenção de reiniciar o processo de transformação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas em Centros Federais de Educação – CEFETS.

No mês de maio de 2005, realizamos uma reunião extraordinária do CONEAF em São Luís - MA, e naquela reunião resolvemos sistematizar os nossos trabalhos, constituindo comissões específicas para tornar mais efetivas as nossas reivindicações. Ao final da reunião elaboramos um documento a ser encaminhado ao MEC, propondo pela primeira vez a nossa expansão, para que pudéssemos atender a demanda que a sociedade tinha em relação a cursos e vagas em cada uma das nossas escolas.

Uma alternativa seria a transformação das mesmas em Centros Federais de Educação. Na verdade pensávamos na expansão da oferta de vagas das nossas instituições. Não imaginávamos que a expansão que ocorreria nos anos seguintes seria tão ampla.

Na abertura da Reunião de Dirigentes do Ensino Profissional e Tecnológico-REDITEC, realizada em Outubro de 2005 em Ouro Preto-MG, o recém empossado Secretário da SETEC, Eliezer Pacheco, voltou a abordar o assunto da Cefetização, declarando que algumas escolas tinham a pretensão de se transformar em CEFETS.

Naquela ocasião ele declarou também, que a rede Federal de Ensino Profissional era uma rede clandestina. Disse que precisávamos dar maior visibilidade ao trabalho que vínhamos fazendo. Está afirmativa foi recebido com desaprovação por vários dirigentes e como um desafio por outros.

A partir daquela reunião criou-se uma grande expectativa em relação à Cefetização. A maioria dos diretores acreditava que a sua instituição poderia ser transformada em CEFET. Logo descobriríamos que isso não seria possível para a maioria.

Em maio de 2006, fomos convidados a para uma reunião em Brasília, pauta: Cefetização. A mesma ocorreu no Auditório do MEC e logo após as primeiras considerações sobre quais seriam as exigências ou critérios estabelecidos pelo SINAES, para a transformação em Centro Federal de Educação, de acordo com o Decreto 5773 de 09/05/2006, vários colegas perceberam que suas escolas não poderiam, nem sequer entrar no processo. Mesmo assim, em torno de 20 escolas manifestavam interesse de pleitear a mudança, durante reunião do CONEAF ocorrida em setembro daquele ano, em Vitória-ES.

Quando finalmente foi oficializada a abertura do processo de credenciamento apenas onze Escolas Agrotécnicas se habilitaram. Sete de Minas Gerais, duas do Rio Grande do Sul, uma do Espírito Santo e a Escola Técnica Federal de Palmas, Tocantins.

Ainda em 2006 fomos surpreendidos, quando recebemos as primeiras informações, sobre uma possível proposta de criação de um novo modelo de Educação Profissional. No mês de novembro daquele ano, durante a Primeira Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica em Brasília o Secretário da Setec, colocou para um grupo de diretores participantes do evento, que estava sendo estudado um modelo similar ao da UNESP.

Logo no início de 2007, fomos convocados para uma reunião no MEC. Durante a palestra sobre a possível criação dos Institutos Federais, o Diretor de Articulação e Projetos Especiais do MEC, Gleisson Rubin falava com muito entusiasmo sobre a proposta e ocasionalmente citou que já sonhava, por exemplo, com a criação do Instituto Federal de Educação do Triângulo Mineiro.

Após a explanação de Gleisson Rubin, foi franqueada a palavra e fui o primeiro a se manifestar, afirmando de maneira categórica que se fosse implantado esse novo ente e se implicasse na nossa perda de autonomia e a dependência ao então CEFET de Uberaba, a nossa comunidade não iria aceitar. Salientando a rivalidade histórica entre Uberlândia e Uberaba disse-lhe que lutaria com todas as forças e concluí que iria até ao “bispo” para que isso não ocorresse.

Este novo modelo se configurou com a assinatura do Decreto 6095 de 24/04/2007, enquanto ainda aguardávamos a definição do processo de cefetização. Sentimos naquele momento um grande desalento, pois víamos ameaçada a efetivação de algo que várias escolas ansiavam desde 2002, quando ao final daquele ano ocorreu a última cefetização, de uma série ocorrida a partir de 1999.

A discussão sobre a criação dos Institutos passou a dominar todas as reuniões do CONEAF, CONDETUF e CONCEFET, bem como nos REDITEC de Florianópolis em 2007 e São Luis em 2008.

Durante e posteriormente a reunião do CONEAF, em maio de 2007, após oficialmente tomarmos conhecimento da proposta de criação dos Institutos Federais de Educação, começamos a debater com maior afinco os novos rumos da nossa rede. (cópia da ata da reunião em anexo)

As informações que recebíamos, mesmo que fossem inverídicas era de que os atuais Cefetes se transformariam em Institutos e as escolas técnicas e Agrotécnicas seriam transformadas em Uneds, perdendo a autonomia conquistada durante o processo de autarquização que ocorreu através da Lei 8731 de 16/11/1993.

Decidimos reunir o CONEAF para discutirmos a nossa adesão ou não a criação dos Ifets, e ou apresentarmos uma proposta alternativa a algo que nem sequer sabíamos como seria.

A reunião para tratar do assunto, foi inicialmente marcada para a cidade de Uberlândia e posteriormente transferida para a cidade de Sertão-RS, para que pudéssemos contar com a presença da Professora Jaqueline Moll, Diretora de Políticas e Articulação Institucional da SETEC, a qual acabou sendo exonerada do cargo em outubro daquele ano, logo após o REDITEC de Florianópolis.

Durante o encontro, ocorrido na primeira semana de junho de 2007, elaboramos um documento, cuja cópia está em anexo, colocando a nossa posição em relação à criação dos institutos.

Paralelo a todas as discussões sobre a criação dos institutos, nós continuamos lutando pela cefetização, até conseguirmos protocolar os nossos projetos. No dia 20 de junho de 2007 fomos convocados para defendermos o nosso PDI. Feitas algumas ressalvas voltamos ao MEC para complementar as informações solicitadas, no dia 04/07/2007. Após a entrega e

aprovação dos PDIs a SETEC, aparentemente resistia em dar continuidade ao processo, o que nos levou a fazermos uma mobilização mais incisiva, neste sentido. Passamos a defender que as nossas instituições fossem avaliadas in loco, por avaliadores credenciados pelo MEC. Em agosto daquele ano, a SETEC encaminhou dois avaliadores para cada escola, que tinham sido aprovadas os respectivos PDIs.

A visita dos avaliadores foi um momento que eu considero histórico para as nossas instituições e de enorme satisfação para a nossa comunidade e particularmente para mim que tanto me empenhei para que isto ocorresse. Foi um momento em que podemos mostrar a qualidade e a importância do nosso trabalho e que nossas instituições não eram as “escolinhas”, assim entendidas por aqueles que conheciam muito pouco da nossa realidade.

Todas as escolas que pleiteavam a cefetização tiveram avaliação favorável e muita positiva. Eu particularmente passei a sentir outra forma de tratamento a partir dessa avaliação.

Apesar de não ter sido devidamente reconhecida, a nossa escola antes da ifetização teve o seu primeiro curso superior, o de Tecnologia em Alimentos, ocupado o quarto lugar em avaliação do ENADE, entre mais de quarenta cursos de alimentos avaliados.

Após a avaliação das escolas, foram elaboradas as minutas de decreto para a transformação em Centros Federais de Educação.

Entramos e um compasso de espera até que fomos chamados, no dia 16/10/2007 para uma reunião no gabinete do Ministro da Educação. No período da manhã, a reunião foi com os Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais e dos Centros Federais de Educação da Região Sudeste e a tarde com os Dirigentes da Região Sul.

A reunião com a presença dos principais dirigentes da Setec foi coordenada pelo Secretário Executivo do MEC, Henrique Paim, Ministro em Exercício, devido à “viagem do Ministro a França”? Nesta reunião foi nos colocada de forma clara e definitiva que a única alternativa seria a adesão ao projeto de Ifetização.

Quando nos foi dada oportunidade de nos manifestar, fui provocado pelo Secretário da SETEC, Professor Eliezer Pacheco, por que eu estava tão calado. Fruto da grande tensão e emoção que eu estava tomado eu acabei desabafando tudo o que eu sentia. Muito emocionado e praticamente as lágrimas dirigi-me inicialmente ao secretário Executivo do MEC, Henrique Paim perguntando há quantos anos ele estava no serviço público e em especial na área de educação. Eu lhe disse que eu tinha 33 anos de trabalho na rede federal, antecipando aquilo que eu falaria a seguir.

Fiz uma retrospectiva histórica do ensino agrícola e a importância dele para a economia do país e o papel das escolas como fator de inclusão social, nos diferentes e distantes rincões deste país. Coloquei aquilo que todos nós dirigentes sentíamos em relação ao processo e em particular o nosso desejo de que as nossas escolas pretendiam continuar autarquias e transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica.

Vários colegas até hoje afirmam que foram também tomados de emoção e alguns praticamente foram às lágrimas. A seguir os colegas que ainda não haviam se manifestado fizeram uso da palavra defendendo a nosso ponto de vista em relação à cefetização ou ifetização. Apesar de nossas argumentações, saímos da reunião com uma sensação amarga de que não haveria mudanças nos planos do MEC.

Voltamos a nos reunir e decidimos elaborar um último documento a ser enviado ao Ministro da Educação. O documento foi elaborado, mas pelas circunstâncias acredito que nem sequer foi encaminhado.

Com a demora na conclusão desse processo, continuamos negociando a possibilidade de que as nossas escolas fossem cefetizadas antes que passassem a ser Institutos. Acreditávamos que esta condição nos daria maior poder de barganha nas negociações finais. Durante a nossa luta nos intitulamos “Os sem Cefets”.

Em uma última reunião que tratamos do assunto com a SETEC, fomos desencorajados pelo Secretário, o qual alegou não haver justificativa em encaminhar uma minuta para a Casa Civil com o objetivo de transformar algumas escolas em Cefetes, se logo todas seriam transformadas em Ifets.

Metaforicamente foi nos colocada à opção de trafegarmos em uma nova estrada e pavimentada ou continuarmos caminhando por uma estrada velha e esburacada.

No dia 12 de dezembro de 2007, fomos convidados para a solenidade nº Palácio do Planalto para o lançamento da Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007. Para a Constituição Dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia-IFET. Participaram dessa solenidade, apenas seis colegas diretores de Escolas Agrotécnicas. A maioria absoluta dos diretores dos Cefets estava presente.

Após a solenidade eu e o Diretor da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena, Professor José Roberto, fomos a SETEC buscar uma cópia do documento. Naquela ocasião, o Gleisson Rubin afirmou que a Reitoria do Instituto do Triângulo seria em Uberlândia, pelas condições logísticas que possuía.

Ao tomarmos conhecimento do texto da Chamada Pública, definindo a forma de organização multicampi e que as reitorias seriam localizadas fora da sede de qualquer Cefet já existente e que seria assegurada a autonomia administrativa de todos os Câmpus, fomos tomados no mínimo de um sentimento de alívio.

Eu comuniquei através de telefone a alguns colegas que não estavam presentes a cerimônia, alguns aspectos da chamada, e eles afirmaram que assim ficava mais fácil aceitar a proposta.

Particularmente eu acredito que pelo fato de termos insistido pela cefetização das escolas avaliadas e que em algum momento dissemos que concordávamos com a ifetização, desde que em Minas Gerais, onde havia o maior número de escolas, sete no total, elas passassem a constituir um único Instituto, com a Reitoria em Belo Horizonte, tenha levado o MEC a propor e concretizar esse modelo.

Apesar de que desde o início das discussões nos fosse afirmado que a adesão seria voluntária, percebemos que não havia mais nada a fazer e premidos pelo tempo e circunstâncias, a maioria das escolas passaram a discutir internamente a proposta.

Com uma única exceção, a Escola Agrotécnica Federal de Alegrete, inicialmente não acatou a proposta, decisão posteriormente revista. Após visita do Gleisson Rubin a aquela escola e reunião com comunidade escolar, a mesma resolveu acatar a decisão.

A razão da resistência, foi possivelmente porque a Escola Agrotécnica Federal de Alegrete, já havia conquistado a sua autonomia, quando em 1985, se desvinculara da Universidade Federal de Santa Maria-RS, passando para a esfera da COAGRI. Mas a principal razão da não adesão no primeiro momento, com certeza foi o desejo como de outras em transformarem-se em CEFET.

A decisão final pela ifetização acabou sendo tomado por todas as Escolas Agrotécnicas Federais e Cefets, com exceção do CEFET/MG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e do CEFET/RJ - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, até porque não havia a nosso ver alternativa, especialmente para as Escolas Agrotécnicas. Foi nos colocado de forma incisiva que a única forma de receber mais e novos

recursos, aumentar os nossos quadros funcionais e conseqüentemente oferecer novos cursos seria via transformação em Ifet.

Logo no início de 2008, após o retorno das férias escolares a comunidade escolar da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia passou a discutir a nossa adesão e simbolicamente apenas um aluno se manifestou contra.

Após a tomada de decisão, representantes da nossa escola passaram a fazer parte de uma comissão mista para elaborar o projeto de constituição do Instituto. O nosso PDI foi protocolado por nós e pelo diretor do CEFET Uberaba no dia 07/02/2008.

Apesar de inicialmente haver entendimento no MEC, de que a Reitoria do nosso Instituto fosse localizada em Uberlândia, após um acordo político inédito, celebrado entre as lideranças políticas dos dois municípios, ficou decidido que a mesma seria na cidade de Uberaba.

No início do primeiro semestre de 2008 as articulações foram no sentido de definir quantos institutos seriam criados por estados e quais as escolas fariam parte de cada um. De um projeto original de um Instituto por estado, demandas políticas levaram a criação de 38.

Minas Gerais recebeu cinco institutos. Rio Grande do Sul três, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Goiás e Bahia dois e os demais estados um. O único Instituto que leva o nome do estado e que a reitoria não ficou na capital, é o Instituto Federal do Rio Grande do Sul, cuja reitoria está na cidade de Bento Gonçalves. Curiosamente decorreu de acordo político de ultima hora e o nome da cidade constou no Projeto de Lei que foi a votação, escrito a caneta.

No dia 16 de agosto de 2008, fomos convidados para a solenidade de assinatura do Projeto de Lei de criação dos Institutos, no Palácio do Planalto. Na mesma solenidade, foi assinado o Piso Salarial para os Professores. Logo após fomos recebidos em audiência pelo Presidente Lula.

O Projeto de Lei 3775 foi encaminhado para a Câmara dos Deputados no dia 23/08/2008, com pedido de urgência. O projeto de lei sofreu uma demora maior para a sua aprovação, por conta de arranjos na composição dos mesmos, especialmente em relação à localização das reitorias e somente foi encaminhado para a sanção presidencial no dia 10/12/2008, após votação simbólica nas duas casas do Congresso Nacional.

Finalmente o Projeto de Lei foi sancionado pelo Presidente Lula em cerimônia ocorrida no Palácio do Planalto, no dia 29/12/2008, na presença de um pequeno número de dirigentes do ensino profissional, pois a maioria deles já estava de férias e não mais aguardavam que a cerimônia aconteceria ainda naquele ano.

Após sanção presidencial e encaminhamento legislativo, a Lei 11.892 que criou os Institutos Federais de Educação foi publicada no Diário Oficial da União no dia 30/12/2008.

Com a criação dos Institutos foi criado o CONIF, Conselho dos Institutos Federais de Educação. Nós tentamos manter o CONEAF, Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais e essa resistência levaram o CONIF a criar a Câmara de Educação no Campo e o Fórum de Educação no Campo.

Nós dirigentes das antigas Escolas Agrotécnicas e membros do CONEAF, fomos convidados para a primeira Reunião desse Fórum o qual ocorreu no dias 27 e 28 de abril de 2010, em Blumenau - SC. O primeiro dia do Fórum foi concomitante a reunião extraordinária do CONEAF. E já na primeira manhã de reunião, com apenas um voto contra e uma abstenção, decidimos pela extinção do CONEAF, passando os saldos bancários e os bens patrimoniais daquele conselho, passado para o CONIF.

No final o Fórum foi constituído quatro comissões temáticas para discutir questões relativas aos Câmpus de origem agrícola. Ficou acertada que haveria uma nova reunião para apresentação e consolidação de propostas.

A reunião marcada para agosto de 2010 na cidade de Uberlândia acabou não acontecendo, em razão de que vários diretores foram convocados para comporem uma das turmas do Programa de Aperfeiçoamento dos Dirigentes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Esse curso que foi oferecido durante nove semanas na Escola Nacional de Administração Pública - ENAP em Brasília e uma semana em Curitiba.

Este curso teve cinco turmas, totalizando em torno de 250 dirigentes capacitados entre o mês de novembro de 2009 e dezembro de 2010. Com a semana oferecida em Curitiba no Instituto Federal do Paraná e após trabalho de conclusão de Curso os dirigentes poderão obter o Diploma de Pós-Graduação *Latu Senso* em Gestão Pública.

Retomando o histórico das razões da nossa adesão, podemos afirmar que a maior garantia a nós oferecida, seria a manutenção da autonomia administrativa e financeira, mesmo que soubéssemos que as nossas instituições deixariam de ser autarquias. Isso na prática acabou não acontecendo, até pela impossibilidade legal para que isso ocorresse.

Foi também garantido que inicialmente todos os Institutos receberiam recursos para a Instalação de suas Reitorias e que os Câmpus mpi teriam financiamento para a construção de novos laboratórios. Aqueles que já os tivessem poderiam alocar os recursos em outras prioridades.

Foi nos solicitada à apresentação de propostas de organogramas e após discussão ainda no CONEAF e CONCEFET foram apresentados quatro modelos, os quais atenderiam as necessidades das escolas já existentes ou das que faziam parte do plano de expansão, considerados o número de cursos e especialmente de alunos de cada uma.

A proposta mais atraente foi à confirmação de abertura de novos concursos para preencher vagas de técnicos administrativos e docentes, estes em grande número temporários. Com isto ficava garantida a oferta de novos cursos e conseqüentemente de mais vagas tão demandadas pela sociedade.

A partir da transformação e até agora, a maior dificuldade é operacionalizar a integração de unidades com grandes diversidades, tanto de ordem material como de pessoal. Os conflitos foram inevitáveis, especialmente no primeiro ano de funcionamento na maioria dos Institutos, alguns perdurando até os dias de hoje, agravado por naturais problemas de poder. Isto causou nervosismo e a frustração de muitos, que se manifestam de maneira velada ou pública o seu descontentamento.

A autonomia proposta não está ocorrendo, pois os recursos passaram a ser gerenciados pelas reitorias e liberados de forma que às vezes não atendem as necessidades, tanto pelo montante quanto pelos prazos de liberação.

Quando se iniciaram as discussões da ifetização, foi nos dito pelo Professor Getúlio Marques Ferreira, Diretor da Diretoria de Formulação de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica da Setec, que havia a disponibilidade de oitocentos milhões de reais para a criação dos Institutos Federais, recursos estes que acredito não tenham sido liberados na sua totalidade.

Como os recursos financeiros para a construção ou aquisição de prédios para o funcionamento das Reitorias não foram liberados em toda a sua extensão, alguns Câmpus precisaram contribuir para o financiamento dessa construção, como ocorreu com o nosso Instituto, tendo-se que postergar a execução de algumas obras prioritárias. Algumas Reitorias

continuam funcionando em prédios dos antigos cefets, o que causa no mínimo algum desconforto ou alguns constrangimentos.

As demandas por recursos para construção ou equipar laboratórios, hoje são maiores, pois as maiorias dos Câmpus só tinham instalações e equipamentos básicos, alguns até bem equipados, mas que só atendiam as necessidades do ensino médio.

Com a implantação de cursos superiores de tecnologia ou graduação e de pós-graduação, as demandas são por equipamentos novos e mais modernos.

Durante o ano passado houve e continua havendo uma troca de experiências muito positivas entre os Câmpus, vencido os primeiros momentos de desconfiança.

Não podemos negar que por outro lado, a busca de recursos para os Câmpus passa a ser uma responsabilidade maior da reitoria e a distribuição dos mesmos atende em um primeiro momento aqueles que melhor estão preparados para usá-los. Isto vai desenvolver uma competição sadia entre os Câmpus,ressalvando-se que os Câmpus novos, ainda têm carências de quadros, para a execução plena de seus planos de trabalho.

A área de educação está sendo talvez a mais beneficiada com a ifetização. Pois as experiências positivas de uns Câmpus têm sido aproveitadas por outros. Professores e ou especialistas de uma determinada área são convidados a participar de projetos de pesquisa multicampi. Palestras são ministradas por professores dos diferentes Campi. Cursos de pós-graduação estão sendo criados para serem ofertados em dois Câmpus diferentes, mas que oferecem o mesmo Curso de Graduação.

O Instituto Federal do Triângulo teve aprovado o primeiro curso de Mestrado Profissional, pela CAPES na área de Tecnologia de Alimentos. Este curso será oferecido pelos Câmpus de Uberlândia e de Uberaba, conjuntamente.

Alunos e professores do nosso Instituto participaram pela primeira vez do Projeto Rondon, no Estado do Piauí, no início deste ano.

Um ponto positivo tem sido a liberação de novas vagas para docentes e técnicos administrativos. Mas percebemos que com a evolução dos cursos recém criados poderemos chegar a um ponto de estrangulamento, se não forem liberadas novas vagas, especialmente de docentes.

A implantação de um novo organograma, compatível com a expansão de cursos e da oferta de vagas, tem sido apontada como um dos grandes problemas dos Institutos. Pois foram criados vários novos cursos, permanecendo a mesma estrutura administrativa, sobrecarregando os atuais Diretores e Coordenadores de áreas.

A criação e aprovação do Regimento Geral e a Regulamentação da Atividade Docente, foi um grande passo para a consolidação do nosso Instituto. O próximo passo será a regulamentação interna de todos os Câmpus, ressalvada a regimentação geral, observando-se as particularidades de cada Unidade.

A maior importância que podemos atribuir à criação dos Institutos é de que fica fortalecida a representação política, na busca de recursos, celebração de convênios e parcerias e uma maior visibilidade institucional.

Fruto de um trabalho, anterior a criação do Instituto, nosso Câmpus teve incorporada novas dependências escolares. Trata-se de uma área de mais de quatro mil metros quadrados, com mais de dois mil metros de área construída em área central de Uberlândia, onde funcionava uma escola comunitária financiada com recursos do PROEP e que era mantida por uma fundação ligada a Associação Comercial e Industrial de Uberlândia.

Nesta nova Unidade são oferecidos três novos cursos: Sistemas de Internet, Licenciatura em Informática e Logística, curso oferecido a partir de fevereiro de 2012.

Enquanto que na antiga área da Escola Agrotécnica, passamos a ofertar a partir deste ano, o Curso de Agronomia que se soma ao Curso de Tecnologia de Alimentos, já existente.

Além dos cursos de graduação oferecemos os seguintes cursos: Agropecuária Integrada ao Ensino Médio e Concomitante ou Subseqüente, Informática Integrada e Subseqüente, Meio Ambiente e Agroindústria. Oferecemos também os cursos modalidade Proeja, em parceria com o Estado e Município. Possuímos dois pólos avançados nas cidades de Araguari e Tupaciguara, onde oferecemos cursos de informática.

A situação do Câmpus Uberlândia é privilegiada, pois o preenchimento das novas vagas tem ocorrido por professores capacitados todos com mestrado e muitos com doutorado concluso ou em fase de conclusão. Alguns poucos já possuem pós-doutoramento.

Também com a incorporação de uma escola comunitária oriunda de financiamento pelo PROEP em Patrocínio, o Instituto Federal do Triângulo Mineiro fica assim constituído pelos seguintes Câmpus: Uberaba, Uberlândia, Ituiutaba, Paracatu e Câmpus Avançado de Patrocínio.

Ao iniciarmos o ano tomamos conhecimento do Índice Geral de Cursos da Instituição - IGC triênio 2007-2008-2009, do MEC em que o Instituto Federal do Triângulo Mineiro, está colocado em oitavo lugar entre os Centros Federais de Educação e em sexto lugar entre os Institutos Federais. Esta colocação nos oferece uma maior visibilidade e melhores condições, para a divulgação do nosso trabalho.

Não resta dúvida que a consolidação desta rede e a sobrevivência deste modelo e o sucesso de cada unidade depende em muito da manutenção de políticas públicas voltadas para a educação e em particular para o Ensino Profissional e Tecnológico. Que seja mantido o aporte de recursos necessários para manutenção e novos investimentos em obras e aquisição de equipamentos e a realização de concursos, para o atendimento dos novos cursos criados.

Concluimos que se não crescemos como imaginávamos que poderíamos crescer, pelo menos deixamos de ser pequenos como parecíamos ser.

Acredito que mais importante que ser grande, é sermos bons naquilo que fazemos. Devemos fazer educação com competência e atender as demandas que a sociedade exige.

Que antes de sermos tão bons como as melhores universidades, sejamos um modelo alternativo a elas. Que aproveitando a capilaridade das nossas antigas escolas, estejamos onde nunca havia sido oferecido o ensino técnico, tecnológico e licenciaturas. Cursos de graduação e pós-graduação, com qualidade e totalmente gratuitos.

FIM DE ESTAÇÃO

*Na nevoa seca cerrada
O sol seus raios filtrava
Na relva seca batia
Nas horas findas do dia
No arbusto empoeirado
O canto da cotovia
A primavera anunciava*

*A chuva tão aguardada
Nas preces recomendada
Pra hora certa chegar
E a fonte se encher
E a sede ser mitigada
E a paisagem fenecida
Aos poucos ressuscitar*

*Meus olhos vagam distantes
Levando meus pensamentos
Que viajam longe no tempo
Que nem folhas soltas ao vento
Num rasgo de nostalgia
Sinto aflorar a saudade
De arroubos da mocidade
Enquanto a infância perdia*

*Ao ver a chuva na serra
Chegando, molhando a terra
Fazendo festa, o menino
Na capela bate o sino
É hora da ave-maria
Ó Deus! Envio uma prece
Por dar a quem merece
Tão singela alegria*

*A noite veio mansinha
Nas asas da passarada
Alguém aparece ao longe
Numa tardia chegada
Bendizando o certo atraso
Ao passar na encruzilhada
Por ter seu corpo molhado
E a sua alma lavada*

*Na noite escura e morna
Rompe um enorme clarão
Um segundo de ansiedade
Ouve-se um grande trovão
A chuva criadeira e mansa
Avoluma-se lá na serra
O regato limpo e indolente
Vira ao sabor da enchente
Um grosso caldo de terra*

*Autor: Ruben Carlos Benvegnú Minussi
Setembro de 2010*



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Desenvolvimento da identidade profissional do pedagogo como promotor de ações formativas docentes na Educação Profissional e Tecnológica

Pesquisador: Astrogildo Fernandes da Silva Júnior

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 20867919.7.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.659.699

Apresentação do Projeto:

Trata-se de análise de respostas às pendências geradas no parecer substanciado número 3.623.096, de 05 de outubro de 2019.

De acordo com os pesquisadores, a partir da criação dos institutos federais de educação, os docentes podem lecionar desde o ensino básico até o superior, em uma mescla de bacharéis e licenciados. Assim, o pedagogo surge como figura fundamental nestas instituições, pois acabam por contribuir demasiadamente com a formação docente, o que levanta o questionamento sobre como ocorrem suas ações e as contribuições e impactos delas, para os docentes e a comunidade escolar/acadêmica. Nesse contexto, os pesquisadores almejam conhecer e estudar as identidades profissionais dos pedagogos que atuam no IFTM de Uberlândia a partir da sua atuação na promoção de ações formativas docentes. Para atingir o objetivo, serão feitas sessões reflexivas com pedagogos e docentes, organizadas em reuniões, entrevistas autobiográficas (com 32 questões a serem respondidas) com os pedagogos, diário de campo, a partir das observações nas sessões reflexivas, no dia-a-dia e nas entrevistas, e questionários, aplicados a estudantes, pais de estudantes, professores que participaram e não participaram das sessões reflexivas, coordenadores de curso, coordenadores gerais de ensino e diretores de ensino. Os dados coletados serão avaliados de forma qualitativa.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 3.659.699

Objetivo da Pesquisa:

NOS TERMOS DO PROJETO:

GERAL:

Desvelar as identidades profissionais dos pedagogos que atuam no IFTM a partir da sua atuação na promoção de ações formativas docentes.

ESPECÍFICOS:

- Empreender um olhar histórico sobre o papel do pedagogo no IFTM;
- Analisar a percepção da comunidade escolar sobre o papel do pedagogo no IFTM;
- Descrever os percursos pessoais, formativos e profissionais dos pedagogos
- Conhecer os impactos da promoção de ações formativas para o próprio pedagogo;
- Contribuir para a constituição de uma cultura da formação continuada, bem como para a consolidação de políticas institucionais de desenvolvimento profissional de professores da Educação Profissional e Tecnológica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

SEGUNDO OS PESQUISADORES:

RISCOS

Os riscos consistem em: a) possibilidade de constrangimento ao responder o questionário e/ou questões da entrevista autobiográfica; b) quebra de sigilo; c) desconforto em relação às perguntas dos questionário e/ou entrevista autobiográfica; e d) quebra de anonimato. No entanto, os pesquisadores tomarão todos os cuidados necessários para que não haja NENHUMA hipótese de que esses riscos de fato se concretizem. Em relação aos itens a) e c) supracitados, caso o participante demonstre qualquer tipo de constrangimento e/ou desconforto, ele tem o livre arbítrio de optar por não responder a(s) questão(ões) e, em caso extremo, optar pela sua exclusão na pesquisa. Em relação aos itens b) e d), serão criados códigos alfa numéricos para citar os depoimentos dos participantes no decorrer da análise. Nesse sentido, haverá o compromisso dos pesquisadores com o sigilo absoluto das identidades dos participantes e todo o cuidado na elaboração do conteúdo dos questionários e questões da entrevista autobiográfica, bem como o modo de aplicação dos mesmos. Salientamos que tais riscos estarão registrados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 3.659.699

BENEFÍCIOS

Os pedagogos participantes da oferta da ação formativa aqui proposta como fonte principal de construção do corpus desta investigação, irão se beneficiar pessoal e profissionalmente, uma vez que serão colaboradores na construção de um espaço de estudo reflexivo sobre temáticas importantes à atuação profissional dos professores, do cotidiano escolar e principalmente, sobre os saberes, identidade profissional e práticas pedagógicas que compõem o universo escolar, universo este em que o pedagogo atua profissionalmente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

COMENTÁRIOS

Como desfecho primário, os pesquisadores acreditam que a referida pesquisa trará contribuições importantes no que se refere à construção de espaço colaborativo para que os professores e pedagogos possam ampliar seus conhecimentos sobre seus saberes e suas práticas para lidar com os desafios comuns aos contextos educacionais, além de possibilitar que os mesmos reflitam sobre suas concepções e suas crenças que sustentam o exercício profissional, podendo construir, entre pares, novas possibilidades de atuação.

PENDÊNCIAS ATENDIDAS:

1) Não há menção sobre o tempo de duração das entrevistas e questionários. Inserir no projeto completo e na Plataforma Brasil.

Resposta dos pesquisadores:

Em relação ao prazo de entrega dos questionários:

Foi inserido no projeto completo, especificamente nas páginas 09, 12 e 16, o prazo de 15 dias concedido aos participantes para a entrega dos questionários.

Quanto ao tempo de duração das entrevistas:

Foi inserido no projeto completo, especificamente nas páginas 12 e 13 o tempo máximo de 90 minutos para a concessão da entrevista.

Análise do CEP: pendência atendida

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 3.659.699

2) Prever no item orçamento o custo de deslocamento dos pais dos estudantes para aplicação do questionário.

Resposta dos pesquisadores: Conforme solicitado foi previsto no orçamento o custo de 10,00 por pais para arcar com as despesas de deslocamento. O valor cobre os custos (passagens de ida e volta) do participante utilizando o transporte público. O orçamento retificado encontra-se na página 21 do projeto. Foi alterado também o orçamento na Plataforma Brasil.

Análise do CEP: pendência atendida

3) No item orçamento são previstos 18 lanches. Contudo, são 12 sessões reflexivas, em 2 ciclos, o que totaliza 24 sessões. Ainda, se os tempos de entrevista e aplicação de questionário forem superiores a 90 minutos, é necessário fornecer lanche também. Adequar o gasto com lanches nesse item.

Resposta dos pesquisadores: Conforme solicitado foi readequado o número de kits de lanches necessários para as Sessões Reflexivas. No ano de 2020 teremos 24 Sessões Reflexivas. Assim, será necessário um kit -lanche para cada encontro. O orçamento retificado encontra-se na página 21 do projeto. Foi alterado também o orçamento na Plataforma Brasil.

Análise do CEP: pendência atendida

4) Inserir o TCLE para as sessões reflexivas dos pedagogos e docentes.

Resposta dos pesquisadores: Foi inserido um TCLE específico para os participantes das Sessões Reflexivas na Plataforma Brasil.

Análise do CEP: pendência atendida

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos devidamente apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no parecer consubstanciado número 3.623.096, de 05 de outubro de 2019, foram atendidas.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 3.659.699

aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Data para entrega de Relatório Parcial ao CEP/UFU: Dezembro de 2020.

Data para entrega de Relatório Parcial ao CEP/UFU: Dezembro de 2021.

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Dezembro de 2022.

Considerações Finais a critério do CEP:

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 3.659.699

posicionamento.

• Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1399150.pdf	07/10/2019 12:53:45		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Sesseoes_Reflexivas.doc	07/10/2019 12:53:14	NARA MOREIRA	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Resposta_CEP.doc	07/10/2019 12:52:00	NARA MOREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Desenvol_Pedagogo_06_10.doc	06/10/2019 20:35:37	NARA MOREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Comunidade_Escolar_Rev_06_10.doc	06/10/2019 20:33:37	NARA MOREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PEDAGOGOS_Rev_12_09.doc	12/09/2019 21:33:21	NARA MOREIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_rev.pdf	12/09/2019 21:00:02	NARA MOREIRA	Aceito
Outros	Pesquisadores.doc	29/08/2019 13:43:01	NARA MOREIRA	Aceito
Outros	Modelo_coleta_analise_dados.doc	18/08/2019 11:26:01	NARA MOREIRA	Aceito
Outros	Entrevista_Pedagogo.doc	18/08/2019 11:23:59	NARA MOREIRA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_comunidade_escolar.doc	18/08/2019 11:23:28	NARA MOREIRA	Aceito
Outros	Protocolo_CEP_Coord.pdf	15/08/2019 10:23:59	NARA MOREIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Compromisso.pdf	15/08/2019 10:22:38	NARA MOREIRA	Aceito

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4131

E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 3.659.699

Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_IFTM.pdf	15/08/2019 10:21:58	NARA MOREIRA	Aceito
--	---------------------	------------------------	--------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLANDIA, 24 de Outubro de 2019

Assinado por:
Karine Rezende de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br