

DEBORA MOTA MARQUES

**A CONFIGURAÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOS (AS)
PEDAGOGOS (AS) DE INSTITUTOS FEDERAIS MINEIROS: DA
FORMAÇÃO À ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2018

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

M357c
2018
Marques, Debora Mota, 1990-
A configuração das identidades profissionais dos (as)
pedagogos (as) de Institutos Federais Mineiros : da formação à
atuação profissional / Debora Mota Marques. – Viçosa, MG,
2018.

xv, 217 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Inclui apêndices.

Orientador: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 191-197.

1. Pedagogos - Formação. 2. Prática profissional.
3. Institutos federais de educação, ciência e tecnologia - Minas
Gerais. I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título.

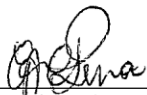
CDD 22. ed. 370.71

DEBORA MOTA MARQUES

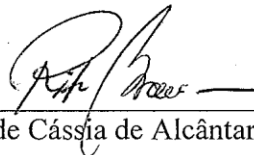
**A CONFIGURAÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOS (AS)
PEDAGOGOS (AS) DE INSTITUTOS FEDERAIS MINEIROS: DA
FORMAÇÃO À ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

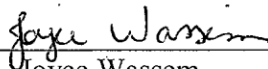
APROVADA: 10 de agosto de 2018.



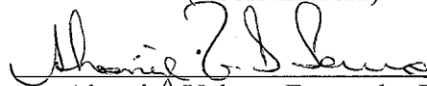
Gerálda Aparecida de Carvalho Pena



Rita de Cássia de Alcântara Braúna



Joyce Wassem
(Coorientadora)



Alvaniz Valente Fernandes Ferenc
(Orientadora)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por ter me possibilitado chegar até aqui. Ele me sustentou e me deu forças para prosseguir no caminho. Caminho esse que, por vezes, apresentava-se difícil e cheio de obstáculos.

Agradeço à minha mãe, Shirley e ao meu pai, Edmar, pois acreditaram em meu potencial e torcerem sempre pelo meu progresso. Agradeço também à minha irmã, Dayane, pelos momentos de trocas e escutas quando eu precisava conversar com alguém sobre o andamento do meu trabalho.

Agradeço ao meu marido, Eduardo, a paciência, a torcida e todo o esforço em ajudar-me, seja levando-me a Viçosa, seja auxiliando-me nas transcrições das entrevistas ou na formatação do trabalho.

Gratidão aos professores da Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal de Viçosa pelos momentos de reflexões e aprendizagens. Um agradecimento em especial a minha orientadora Prof^a. Dr^a. Alvanize Valente Fernandes Ferenc e à minha coorientadora Prof^a. Dr^a Joyce Wassem, que acreditaram em meu projeto e me auxiliaram com muita atenção, paciência e carinho durante todos os momentos deste trabalho.

Não poderia deixar de agradecer às secretárias do Programa – Naiany Lima e Eliane Pinto, a gentileza em atender-nos sempre que necessitávamos.

Agradeço também à minha turma do Mestrado. Aos amigos de turma, obrigada pelos momentos de aprendizagens durante todo o tempo do curso. Grata por me acolherem em Viçosa e por deixarem que eu ficasse à vontade em um ambiente que não era familiar para mim. Agradecimento especial aos meus amigos Filippe Rocha Dutra, Maria Aparecida de Lima Braga Fernandes e Viviane Teixeira Alves. Nós nos tornamos muito próximos, dividimos viagens, risos, choros e conhecimentos e isso fez com que a caminhada até aqui fosse mais leve. Minha eterna gratidão.

Aos membros da banca, que aceitaram o convite para participarem deste momento final, e aos membros das bancas do projeto e da qualificação da dissertação, meu agradecimento pelo tempo dispensado à leitura do trabalho e pelas contribuições dadas a esta pesquisa.

Por último, mas não menos especial, o meu agradecimento ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. Grata pelo auxílio financeiro por meio do Programa de Apoio à Qualificação de Servidores; pelo

afastamento das minhas atividades profissionais, o que possibilitou que eu conseguisse fazer este mestrado; pelo apoio e incentivo dos colegas e diretores do Campus Muriaé; grata, principalmente, pela colaboração dos (as) pedagogos (as) dessa rede que participaram deste trabalho, pois, sem eles, esta pesquisa não teria sentido.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Categorias do questionário relacionadas ao conceito de identidade profissional apresentado por Carrolo (1997) e Dubar (1997; 2012).....	48
Figura 2: Categorias dos documentos institucionais relacionadas ao conceito de actos de atribuição apresentado por Dubar (1997).....	50
Figura 3: Expansão de Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica por unidades.....	57
Figura 4: Expansão de Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica por municípios.....	58
Figura 5: Localização geográfica dos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais.....	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: As identidades do pedagogo brasileiro ao longo da história.....	42
Quadro 2: Modalidades e cursos oferecidos nos campi do IFSEMG.....	70
Quadro 3: Motivos e prioridades para a escolha da profissão	88

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Território e número de população dos Municípios em que o IFSEMG está presente.....	64
TABELA 2: Participantes por campus.....	80
TABELA 3: Ano da formatura no curso de Pedagogia.....	82
TABELA 4: Habilitação atribuída após formação no curso de pedagogia.....	83
TABELA 5: Cursos de especialização realizados pelos (as) pedagogos (as).....	85
TABELA 6: Cursos e eventos realizados pelos (as) pedagogos (as).....	86
TABELA 7: Setor nos quais trabalham os(as) pedagogos(as).....	89
TABELA 8: Tempo de atuação como pedagogo (a) do IFSEMG.....	90
TABELA 9: Atuação dos (as) pedagogos (as) no IF.....	93

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Idade dos (as) pedagogos (as).....	76
Gráfico 2: Cor dos (as) pedagogos (as) pesquisados.....	79
Gráfico 3: Instituição formadora dos pesquisados.....	81
Gráfico 4: Níveis de formação dos pesquisados.....	84
Gráfico 5: Atuação dos (as) pedagogos (as) antes de trabalharem no IF.....	91
Gráfico 6: Atuação dos (as) pedagogos (as) que trabalharam com educação em espaços escolares.....	91
Gráfico 7: Atuação dos (as) pedagogos (as) que trabalharam com educação em outros departamentos.....	92
Gráfico 8: Satisfação com o trabalho.....	94
Gráfico 9: Atuação dos pesquisados em outros programas e/ou modalidade de ensino.....	98
Gráfico 10: Como os pesquisados se definem.....	100
Gráfico 11: Como os alunos se referem aos pesquisados.....	101
Gráfico 12: Como os colegas de trabalho se referem aos pesquisados.....	101

LISTA DE SIGLAS

- ANDE** – Associação Nacional de Educação
- ANFOPE** – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
- ANPAE** – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- APLs**- Arranjos Produtivos Locais
- CEDES** - Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CFE** - Conselho Federal de Educação
- CEFET** - Centro Federal de Educação Tecnológica
- CGAE** – Coordenação Geral de Assistência ao Educando
- CGE** – Coordenação Geral de Ensino
- CGET** - Coordenação Geral de Ensino Técnico
- CGG** - Coordenação Geral de Graduação
- CGGP** – Coordenação Geral de Gestão de Pessoas
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CONARCEF**- Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores
- COPESE**- Comissão de Processos Seletivos
- CTU** – Colégio Técnico Universitário
- DCN** – Diretriz Curricular Nacional
- DOU** – Diário Oficial da União
- EAD** – Educação a Distância
- EEA** – Escolas de Aprendizizes e Artífices
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- GFT** - Gerência de Formação Técnica
- FIC** – Formação Inicial e Continuada
- FORUMDIR** – Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
- GAE** - Gerência de Acompanhamento Estudantil
- IES** – Instituições de Educação Superior
- IF** - Instituto Federal
- IFES** – Instituto Federal de Educação Superior
- IFSEMG** - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais

ISE – Instituto Superior de Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NAPNE - Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

ONG – Organização Não Governamental.

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SAA – Secretaria de Assuntos Administrativos

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SE – Secretaria Executiva

SEEMG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SOE - Seção de Orientação Educacional

SPG - Supervisão Pedagógica de Graduação

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFLA – Universidade Federal de Lavras

UFV- Universidade Federal de Viçosa

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

TAE – Técnico Administrativo em Educação

RESUMO

MARQUES, Debora Mota, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, agosto de 2018. **A configuração das identidades profissionais dos (as) pedagogos (as) de Institutos Federais Mineiros: da formação à atuação profissional.** Orientadora: Alvanize Valente Fernandes Ferenc. Coorientadora: Joyce Wassem.

O pedagogo no Brasil não possui uma identidade única. No histórico do curso de pedagogia, foi visto como professor, como especialista e, atualmente, com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), a identidade desse profissional foi ampliada para gestor, docente e pesquisador. Além disso, expandiram-se os locais de atuação do profissional para além da escola, podendo, portanto, trabalhar em espaços não escolares. Mas, nesta pesquisa, fizemos um recorte e delimitamos como objeto de estudos as identidades dos (as) pedagogos (as) de Institutos Federais Mineiros, abordando aspectos da formação e do desenvolvimento profissional desses sujeitos. Nosso objetivo foi analisar os processos de formação, atuação e desenvolvimento profissional de pedagogos que atuam em Institutos Federais Mineiros e a configuração de suas identidades profissionais nesses contextos. O referencial teórico que embasa a discussão sobre identidade é composto por autores como Dubar (1997; 2012) e Carrolo (1997); sobre o desenvolvimento profissional, é formado por autores como Marcelo (2009); e, sobre a compreensão desse processo como construtor de identidade, por Forte e Flores (2012). Foi necessária também a leitura de autores como Brzezinski (1996; 2011), Silva (1999), Libâneo (2005, 2006 e 2007), Aguiar e Melo (2005), Pimenta (2006), Aguiar et. al. (2006), Saviani (2004; 2009), Franco, Libâneo e Pimenta (2007), Kuenzer e Rodrigues (2006; 2007) e Leal (2013) para entender, historicamente, as diversas identidades do curso de pedagogia. Ainda, exploramos os trabalhos de Cézár (2014), Brauner (2014) e Lima (2015), visto que são os primeiros trabalhos que fazem referência ao pedagogo no Instituto Federal. Na metodologia aqui utilizada, buscamos articular as narrativas por meio das contribuições de Cunha (1997), Clandinin e Connelly (2011), Junqueira Muylaert et. al. (2014) e Ferenc (2017) e, que apontam essa metodologia como propícia à reflexão sobre a experiência e à escuta das vozes dos sujeitos. Por meio de questionários com 16 pedagogos (as) de Institutos Federais Mineiros e entrevistas semiestruturadas com cinco pedagogos (as) selecionados, foram possíveis as reflexões em relação aos aspectos pessoais, formativos e profissionais construtores das identidades desses profissionais. Realizamos, ainda, a análise de conteúdo dos regimentos internos de Institutos Federais Mineiros para entendermos as

identidades atribuídas aos profissionais. Os resultados apontaram que há uma diversidade de atuação profissional dos (as) pedagogos (as), mas que, nas diversas situações, a identidade dos (as) pedagogos (as) é construída na relação entre a identidade para si e a identidade para o outro. Observamos os movimentos que os sujeitos fazem quando se dobram para dentro (identidade para si) e quando se dobram para fora (identidade para o outro). Com isso, foi possível concluir que há aspectos que reprimem as identidades dos (as) pedagogos (as), dando origem a identidades sufocadas. Ao mesmo tempo, os (as) pedagogos (as) criam estratégias para conseguirem se desenvolver profissionalmente, o que dá origem a identidades sobreviventes, uma vez que ocorrem com o intuito de superar uma provável crise de identidade. Sobre a formação inicial dos sujeitos, observamos que nenhum deles teve oportunidade de estudar, nos seus cursos de pedagogia, a educação profissional e tecnológica. Foi possível, em virtude disso, a descoberta, na prática, de saberes produzidos por esses profissionais, visto que, da prática, surgem problemáticas que impulsionam os(as) pedagogos(as) a buscarem alternativas para o problema, produzindo, dessa forma, os saberes da prática. Pelas narrativas apresentadas, foi possível dizer que não há uma política institucional de formação continuada dos profissionais, mas há ações isoladas na instituição das quais nem todos podem participar ou buscas solitárias pela formação por parte de alguns (algumas) pedagogos (as). Nesse sentido, apontamos a importância de um projeto de desenvolvimento profissional que ocorra de forma coletiva e colaborativa, que vise à socialização de saberes e que promova a aprendizagem profissional e a ressignificação da identidade.

ABSTRACT

MARQUES, Debora Mota, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, August, 2018. **The configuration of the professional identities of the pedagogues of Federal Institutes Mineiros: of training to professional performance.** Adviser: Alvanize Valente Fernandes Ferenc. Co-adviser: Joyce Wassem

The pedagogue in Brazil does not have a unique identity. In the history of the pedagogy course, they were seen as a teacher, as a specialist and, currently, with the new National Curricular Guidelines for the Pedagogy Course (2006), the identity of this professional was expanded for manager, teacher and researcher. In addition, the professional's place of work were expanded beyond the school and, therefore, they could work in non school spaces. However, in this research, we have made a cut and delimit as object of the identities of Pedagogues of Minas Gerais Institute, addressing aspects of the formation and professional development of these subjects. Our objects was to analyze the processes of training, performance and professional development of pedagogues that work in Federal Institute of Minas Gerais and configuration of their professional identities in these contexts. The theoretical framework that bases the discussion on identity is composed by the authors such as Dubar (1997;2012) and Carrolo (1997); on professional development, is formed by authors such as Marcelo (2009); and on the understanding of this process as identity constructor, by Forte and Flores (2012). It was also necessary to read authors such as Brzezinski (1996;2011), Silva (1999), Libâneo (2005,2006 and 2007); Aguiar and Melo (2005), Pimenta (2006); Aguiar et. al. (2006), Savani (2004; 2009); Franco, Libanêo and Pimenta (2007), Kuenzer and Rodrigues (2006,2007) and Leal (2013) to understand, historically, the various identities of the Pedagogy course. The works of César (2014), Brauner (2014) and Lima (2015), were the main works that refer to the pedagogue in the Federal Institute. The methodology used here, sought to articulate as the support narratives of Cunha (1997) , Clandinin and Connelly (2011), Junqueira Muylaert et. al. And Ferenc (2017), who point out a methodology that is conducive to reflection on the experience and listening to the voices of the subjects . Through questionnaires with 16 pedagogues of Minas Gerais state Institute and interviews semi structured with five selected pedagogues was possible the reflections on the context for the personal aspects, formatives and professionals that construction the identity of them . We also analyze the context of the internal regiments of the Federal Institutes of Minas Gerais in order to understand the identities attributed to the professionals. The results pointed out that there is a diversity of professionals

performance of the pedagogues, but that, in the different situations, the identity of them is built in the relation between the identity for itself and for the other. We observe the movements that subjects makes when they fold inward (identity for themselves) and when they fold out (identity for the other) . With this, it was possible to conclude that there are aspects that repress the identities of the pedagogues, giving rise to suffocated it. At the same time, pedagogues create strategies to develop themselves professionally, which gives rise to surviving identities, since they occur in order to overcome a probable identity crisis. Regarding the initial formation on the subjects, we observed that none of them had the opportunity to study, in the Pedagogy courses, professional and technological education. It was possible, by virtue of this, the discovery, in practice, of the knowledge produce by these professionals, since, from practice, problems arise that impel the pedagogues to seek alternatives to the problem, the knowledge of practice. From the narrative presented, it was possible to say that there is no institucional policy for the continuous training of professionals, but there are isolated actions in the institution from which not everyone can participate or solitary searches for the training of some pedagogues. In this sense, we point out the importance of a professional development project that takes places in a collective and collaborative way, aimed at the socialization of knowledge and that promotes professional learning and the resignification of identity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
1. Percursos de formação e atuação profissional: aspectos da configuração identitária de Débora	03
2. Delimitando o objeto de estudos: entre campos de formação e atuação profissional do pedagogo.....	07
3. Relevância e estrutura da pesquisa.....	09
CAPÍTULO 1 – DO CONCEITO DE IDENTIDADE ÀS IDENTIDADES DO PEDAGOGO NO BRASIL.....	14
1.1 Abordagem conceitual de identidade e elementos de sua constituição.....	14
1.2 Processo histórico da formação do pedagogo no Brasil: multiplicidade de identidades	18
1.2.1 Da escola normal à criação do curso de Pedagogia em 1939.....	20
1.2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/1961, Golpe Militar de 1964 e o impacto no curso de Pedagogia.....	24
1.2.3. Reforma universitária, Parecer 252/1969, o pedagogo especialista.....	26
1.2.4. Efervescência dos movimentos sociais e abertura democrática para a mudança do curso de pedagogia.....	28
1.2.5. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia – identidade consensuada.....	35
CAPÍTULO 2 – CAMINHOS PERCORRIDOS: TIPO DE PESQUISA, SUJEITOS E MOTIVAÇÕES.....	45
CAPÍTULO 3 – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E A CONTEXTUALIZAÇÃO DE INSTITUTOS FEDERAIS MINEIROS.....	54
3.1 A criação dos Institutos Federais.....	57
3.2 Os campi do Instituto Federal Mineiro selecionado para a pesquisa.....	63
3.2.1 A localização dos campi do IFSEMG.....	64
3.2.2 A história de criação dos campi do IFSEMG.....	66
CAPÍTULO 4 – INDÍCIOS DAS CONFIGURAÇÕES DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS.....	74
4.1 Propriedades sociais dos (as) pedagogos (as).....	76
4.2 Trajetos formativos dos sujeitos.....	81
4.3 Percursos de socialização profissional: escolha profissional, atuação e desenvolvimento profissional.....	87
4.4 Identidade para si e identidade para o outro: o olhar de si e o olhar pelo outro.....	99
4.5 Identidades atribuídas por meio dos documentos institucionais.....	102

CAPÍTULO 5 – NARRATIVAS DOS (AS) PEDAGOGOS (AS) SOBRE PROPRIEDADES SOCIOCULTURAIS E PERCURSOS FORMATIVOS.....108

5.1	Mariana e as razões que a levaram para o curso de pedagogia.....	108
5.2	Natália e as motivações para a escolha da profissão: “ser do magistério já era algo que havia nascido comigo”	113
5.3	Gabriel: almejou um curso – História, ingressou em outro – Pedagogia.....	116
5.4	Érica: das tentativas em outros cursos ao encontro com a pedagogia.....	119
5.5	Motivações de Amanda na escolha do curso: influência da mãe e o magistério.....	122
5.6	Considerações sobre as propriedades socioculturais e formativas dos (as) pedagogos (as).....	124

CAPÍTULO 6 – NARRATIVAS DOS (AS) PEDAGOGOS (AS) SOBRE O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL.....130

6.1	Mariana : impulsionada a novos desafios pela possibilidade da diversidade de atuação profissional.....	130
6.2	Natália: da pedagoga sem espaço ao resgate do aspecto pedagógico no IF.....	138
6.3	Gabriel e o desafio na mediação entre professor e aluno (adulto) de camadas populares	148
6.4	Érica e a desvalorização profissional do(a) pedagogo(a) dentro do IF	158
6.5	Amanda e a construção da sua identidade de supervisora e de seu espaço: “muita luta e muitos desamores”	162
6.6	Considerações a respeito do processo de socialização profissional dos (as) pedagogos (as)	168
6.6.1	Dobrar para dentro ou dobrar para fora? As identidades sufocadas.....	169
6.6.2	Identidade relacional, para si - estratégias das identidades sobreviventes.....	173
6.6.3	A formação continuada como construção e fortalecimento identitário.....	176

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....181

REFERÊNCIAS.....191

APÊNDICES.....198

ANEXOS209

INTRODUÇÃO

O estudo proposto partiu do entendimento de que a identidade não é dada, mas ela é produto de sucessivos processos de socialização (DUBAR, 1997). Logo, a formação, a dimensão profissional, o processo biográfico e o processo relacional são dimensões primordiais na construção da identidade (CARROLO, 1997). Por esse motivo, a formação e o processo de desenvolvimento profissional ganharam destaque nesse trabalho, visto que esses processos são fundamentais para entender a construção das identidades dos pedagogos de Institutos Federais Mineiros.

Falar sobre formação e processo de desenvolvimento profissional e de como essas situações configuram as identidades de pedagogos (as) de Institutos Federais Mineiros apresenta-se como algo prazeroso e desafiador. Prazeroso, pois a pesquisa leva à reflexão sobre questões que surgiram em minha prática, logo, esse prazer está intimamente relacionado a pesquisar algo que é significativo a mim como profissional da área e que, por isso, não deixa de ser algo familiar. Ao mesmo tempo, essa familiaridade demanda atenção e estranhamento para compreender que como alguém que fala de dentro eu possa me render ao lugar comum, cotidiano e singular. É preciso estranhar o objeto da pesquisa, olhar o que é familiar com outros olhos, ou ainda, conseguir ver outras perspectivas. Nesse sentido, como salienta Goldenberg (2004, p. 45):

a tarefa do pesquisador é conhecer o *bias*¹ para poder prevenir suas interferências nas conclusões (...) quanto mais o pesquisador tem consciência de suas preferências pessoais mais é capaz de evitar o *bias*, muito mais do que aquele que trabalha com a ilusão de ser orientado apenas por considerações científicas.

A autora chama atenção para o fato de ser importante ao pesquisador olhar para si, refletir sobre seus preconceitos e preferências e evitar que seu olhar seja direcionado ou carregado por uma única perspectiva.

Estranhar o que é familiar é um processo que requer esforço do pesquisador, pois, o ato de estranhar, exige:

revisão e reordenação de si. Estranhamento/desnaturalização como ato pedagógico visa a ampliação da visão de mundo e horizontes de expectativas de si nas relações sociais, pois contribui para o protagonismo ao desestabilizar e rearticular. O estranhamento não é somente do outro, mas também de si. Desnaturalizar-se significa desnaturalizar o outro (CUNHA; RÖWER, 2014, p. 28).

¹ De acordo com Goldenberg (2004) a utilização do termo em inglês é comum entre os cientistas sociais. Pode ser traduzido como viés, parcialidade, preconceito.

Logo, estranhar é o processo de desestabilização em que se amplia visões de mundo e passa a enxergar o objeto da pesquisa de forma desnaturalizada. É o espaço do questionamento como ponto de partida. O estranhamento se dá a partir do momento em que o pesquisador começa a questionar seus pré-conceitos e a si mesmo.

Para Cunha e Röwer (2014, p. 36, grifo dos autores) “É esse estado de estranhar o que era familiar, de desnaturalizar o que estava posto, de também se aproximar com *olhos abertos* do estranho, do inquietante que produz outras interrogações”. Desse modo, a rotina, os hábitos e os estereótipos podem ser responsáveis por cegar o pesquisador e não possibilitar que o mesmo veja outras possibilidades, outras interpretações. Logo, o impossibilita de ver outra realidade:

Posso estar acostumado [...] com uma certa paisagem social, onde a disposição dos atores me é familiar, a hierarquia e a distribuição de poder permitem-me fixar, *grosso modo*, os indivíduos em categorias mais amplas. No entanto, isto não significa que eu compreenda a lógica de suas relações. O meu conhecimento pode estar seriamente comprometido pela rotina, hábitos, estereótipos (VELHO, 2013, p. 74).

As pessoas, no seu cotidiano, também interpretam e produzem familiaridades e estranhamentos, o que varia é a base da argumentação e interpretação. “Embora a familiaridade traduza um tipo de apreensão da realidade e possa contribuir para a construção de um conhecimento científico, ela não é sinônimo desse conhecimento” (MORAES, JUNCÁ; SANTOS, 2010, p. 442). A pesquisa, portanto, é esse exercício de “transformar o exótico no familiar e o familiar no exótico” (DA MATTA, 1978, p. 4).

Do exótico em familiar corresponde ao movimento original da Antropologia quando os etnólogos conjugaram o seu esforço na busca deliberada dos enigmas sociais situados em universos de significação sabidamente incompreendidos pelos meios sociais do seu tempo. Transformar o familiar em exótico é estranhar alguma regra social familiar e assim descobrir (ou recolocar, como fazem as crianças quando perguntam os "porquês") o exótico no que está petrificado dentro de nós pela reificação e pelos mecanismos de legitimação (DA MATTA, 1978, p. 4-5).

Dito isso, para uma melhor compreensão sobre a opção pelo objeto da pesquisa, que, em primeira instância, se constituiu em uma dimensão particular, torna-se necessário relatar um pouco da minha trajetória, explicitando como aconteceu a escolha pelo curso de pedagogia e como se deu a minha inserção profissional como pedagoga em um Instituto Federal Mineiro.

1. Percursos de formação e atuação profissional: aspectos da configuração identitária de Débora

A escolha por uma profissão e por uma área acadêmica acontece por diversos motivos, como questões de valorização profissional, de aceitação rápida no mercado de trabalho, afinidade com a profissão, influência de alguém (familiar ou grupo de pertença), ou ainda, uma “escolha” possível em determinado momento.

As escolhas individuais não são a expressão direta de um gosto autônomo, independente, previamente constituído em relação às condições de sua realização. Ao contrário, ambas as tradições teóricas nos mostram que o gosto, as preferências e, em última instância, a própria escolha são resultado de uma espécie de adaptação dos agentes às condições sociais objetivas (NOGUEIRA; PEREIRA, 2010, p. 16).

A opção pelo curso de Pedagogia pode se dar, também, por certas contingências em nossas trajetórias: o fato de ter pessoas próximas que trabalham na área de educação; de ter tido uma relação especialmente favorável com a escola em que estudamos, ou com alguns dos nossos professores e dificuldades para adaptação em outro curso superior iniciado ou no campo profissional de um curso superior já concluído, entre outras (NOGUEIRA; PEREIRA, 2010).

Sou filha de pai motorista e de mãe cabeleireira, nasci e fui criada em uma cidade pequena, no interior do Estado do Rio de Janeiro. Cresci ouvindo dos meus pais que era preciso estudar para vencer na vida. Durante todo meu percurso escolar estudei em escolas públicas. Meus pais cobravam que eu estudasse e tirasse boas notas, pois, para eles, somente por meio da educação eu poderia ter uma mobilidade social e alcançar um trabalho que me propiciasse estabilidade. Minha mãe, em particular, aconselhou-me a fazer o Ensino Médio na modalidade normal² em minha cidade, pois assim que eu o terminasse já poderia prestar concurso público e atuar no magistério de educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Embora, muitos amigos da minha mãe a alertassem sobre o fato de o ensino médio na modalidade normal ser uma boa opção, isso não deveria impedir-me de pensar na oportunidade de uma graduação, porque naquele momento, assim como hoje, o ensino superior poderia ser uma condição para a valorização financeira e profissional.

² Curso integrado ao ensino médio e que habilita o formando a atuar como professor na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, de acordo com o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Iniciei o ensino médio na modalidade normal e comecei a me encantar com a profissão docente, com as leituras que fazia, com autores que traziam valiosas contribuições no campo da Psicologia da Educação, Sociologia da Educação e Didática. O curso tinha a duração de quatro anos e com ele comecei a descobrir muita coisa sobre a educação, sobre a docência e sobre a política educacional. No segundo ano de curso eu tinha a certeza de ter escolhido o curso exato para o momento.

Quando eu cursava o último ano do ensino médio na modalidade normal, foi anunciado, na escola em que eu estudava, que o curso de Pedagogia, ofertado pela Universidade Federal Fluminense (UFF), viria para a cidade de Santo Antônio de Pádua. Foi então que vi a possibilidade de iniciar uma graduação e fazer um curso pelo qual eu desenvolvera a afinidade, devido ao fato de ter feito o magistério.

No final do ano de 2008 ocorreu o vestibular para o curso de Pedagogia. Obtive aprovação no vestibular e iniciei meus estudos nesse curso no ano de 2009. Meu pensamento inicial era fazer a graduação e, quando aparecesse um concurso para os anos iniciais e educação infantil, mesmo cursando Pedagogia, prestar o concurso.

Durante o curso, as oportunidades de bolsas apareceram. Fui bolsista de desenvolvimento acadêmico com o projeto Planejamento e Gestão em Perspectiva Democrática, orientado pelo professor Pablo Silva Machado Bispo dos Santos e monitora da disciplina Planejamento, Gestão e Participação com a orientação do mesmo professor. A participação no projeto me ajudava tanto financeiramente quanto no meu desenvolvimento educacional e acadêmico. As aulas do curso aconteciam das 16 horas até às 22 horas. Devido às atividades dos projetos, precisava chegar à Universidade às 14 horas.

Por meio do curso de Pedagogia fui compreendendo as diversas possibilidades de atuação de um pedagogo. Fiz estágio em escolas de educação infantil, em escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, em coordenações, orientações e supervisões educacionais (gestão escolar) bem como no espaço hospitalar, quando fiz uma disciplina optativa de educação hospitalar.

Os estudos, a participação em projetos de pesquisas, a oportunidade em ser monitora e os estágios na área de gestão escolar me despertaram o interesse por essa área. Foi uma possibilidade que eu não imaginava ter no curso de Pedagogia. Em minha concepção, esse era um curso voltado para a formação do pedagogo docente (atuar no Magistério nas Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio, Magistério da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental), mas a minha formação me possibilitava,

ainda, atuar na Orientação, Supervisão e Administração Educacional. Com tanta identificação e gosto pela área, meu trabalho de conclusão de curso foi intitulado *A gestão Democrática na escola: projeto político pedagógico e os conselhos escolares*.

Enfim, há dois meses para conclusão do curso de pedagogia foi aberto um concurso para pedagogo em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia localizado no estado de Minas Gerais. Era uma oportunidade única, e com o atrativo salarial significativo. Dessa forma eu teria um salário melhor e na minha área de formação.

Estudei e fui fazer a prova. Pensava que não teria possibilidade de ser aprovada naquele concurso pela dificuldade da prova e pelo elevado número de concorrentes para o cargo. Saiu o resultado final do concurso e, para meu espanto e também alegria, fui aprovada em primeiro lugar. Havia apenas uma vaga disponível para o Campus em que fiz a prova. Atualmente já faz cinco anos que estou trabalhando no cargo de pedagoga no Instituto Federal, no setor de Gerência e Supervisão Pedagógica.

Naquele momento um turbilhão de coisas foi passando em minha cabeça. Na graduação, fiz meu estágio em orientação, supervisão e gestão escolar em escolas estaduais. Portanto, a experiência e os conhecimentos que eu tive na faculdade eram de um pedagogo (orientador, supervisor ou coordenador) que estava à frente da escola, auxiliando na reflexão e na elaboração do projeto político pedagógico. Ele estaria em contato constante com os professores provocando e promovendo formação continuada, ou ainda elaborando projetos para a escola voltados para o aluno. Presenciei escolas em que a equipe pedagógica pensava alternativas para auxiliar na leitura e na escrita dos alunos; projetos abarcando questões de combate às drogas; projetos envolvendo questões de saúde, dentre outros. Nunca havia entrado ou tido contato com o setor pedagógico de um Instituto Federal e nem possuía conhecimento das modalidades de ensino ofertadas nessa Instituição.

Cheguei ao Instituto Federal com toda energia e com todas essas referências de atuação em escola pública Estadual. Ao ser recebida pela diretora de ensino, à época, essa apenas pediu-me que lesse o projeto político pedagógico da Instituição. Uma colega pedagoga já estava no Campus há dois anos, mas estava grávida, prestes a sair de licença. Lembro-me dela falando que o pedagogo em um Instituto Federal era um profissional chamado para apagar incêndios. Essa fala me deixou pensativa e comecei a refletir: por que não podemos ser profissionais que evitam a ocorrência desses

incêndios? Por que não se consegue fazer um planejamento de trabalho ao invés de trabalhar, na maior parte das vezes, com o imprevisível?

Troquei algumas ideias com a pedagoga, falei sobre minha experiência em estágios, sobre o que eu achava da atuação de um pedagogo. Ela me respondeu que quando chegou ali pensava do mesmo modo, mas foi perdendo a esperança e hoje atuava apagando incêndios. Ouvi a pedagoga, respeitei a sua opinião, mas tinha meus próprios conceitos. Queria fazer algo à instituição que surtisse efeito e que trouxesse reflexão para os professores.

A relação dos professores com o setor pedagógico, no local em que trabalho, é muito esporádica e se resume, muito mais, em encaminhar os nomes dos alunos dos cursos do ensino médio integrado que estão com comportamentos inadequados ou com notas ruins, para que os pedagogos os chamem para conversar. Os alunos, por sua vez, procuram o setor pedagógico para apoio, ouvir palavras de conforto, para elaborar um plano de estudo, para saber alguma informação sobre a divisão de pontos de trimestres, informações sobre reprovação, exames finais, ou para reclamar de algum professor.

É preciso destacar que o poder e a questão das hierarquias atravessam todas essas relações. Foi necessário que eu observasse todas essas manifestações de realidades para entender determinadas funções e identidades que vinham se desenhando em meu contexto de atuação profissional.

Nas escolas estaduais, os pedagogos que atuam como supervisores, orientadores ou coordenadores são pessoas à frente da escola; pessoas que estão em contato direto com os professores. Nos Institutos Federais, os pedagogos não são necessariamente profissionais que atuam na direção. No local em que atuo, existe um diretor geral, um diretor de ensino e, ainda, um coordenador de ensino. Todos esses cargos são de confiança, designados com funções gratificadas e, atualmente, ocupados por professores³. E todos esses cargos são considerados, hierarquicamente, superiores ao cargo de pedagogo na Instituição.

O que percebo sobre o papel do Pedagogo na instituição é que ele é visto, na maioria das vezes, em uma perspectiva tradicional, bastante consolidada nos anos de 1970; como aquele que vigia, fiscaliza e pune. Isso tem atrapalhado a relação entre o pedagogo e o professor.

³ Refiro-me a profissionais que atuam no Instituto Federal como docentes. Os pedagogos têm formação docente para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Porém, os Institutos Federais não ofertam ensino nessas etapas. Os cargos de pedagogos, em Institutos Federais, são designados ou definidos como Técnicos Administrativos em Educação.

Os pedagogos do instituto no qual atuo já assumiram atribuições de contabilizar dias e carga horária de cada professor e fazer atas e receber diários de professores. Essas atribuições, mais repetitivas e de caráter técnico, acabam por influenciar a identidade do profissional, transformando-o em especialista, em uma perspectiva mais tecnicista.

Entretanto, de maneira geral, nos diversos Institutos Federais, os pedagogos têm diversas atuações e identidades. Como ele se encontra em setores diferenciados, isso lhes possibilita configurar distintas identidades. É nesse contexto conflituoso, de diversidade e possibilidades, que pesquisei como esse profissional pedagogo foi formado; como aconteceu o seu desenvolvimento profissional. Meu propósito foi analisar como suas identidades são configuradas, em Institutos Federais Mineiros.

2. Delimitando o objeto de estudos: entre campos de formação e atuação profissional do Pedagogo

Após a descrição de minha trajetória educacional, formação, experiências e impressões acerca do pedagogo que atua em Instituto Federal, trago à problematização as questões que me intrigam a respeito desse profissional atuante em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

O pedagogo no Brasil não tem uma identidade única, visto os movimentos nas legislações educacionais acerca da formação desse profissional. Professor, especialista em educação, diretor, orientador, coordenador, supervisor, afinal, onde e como atua o pedagogo? Escolas, hospitais, empresas, espaços de educação informal? E nas escolas, quais suas funções e em quais modalidades de ensino estão envolvidos? Além disso, qual é a formação dada a esse profissional?

Diferentes são os espaços ocupados por esse profissional na sociedade atual. No trabalho aqui almejado, falo sobre a configuração das identidades dos (as) pedagogos (as) de Institutos Federais Mineiros por meio de suas formações e processos de desenvolvimento profissional.

Dentro da mesma rede Federal, os pedagogos não têm necessariamente as mesmas atribuições. Dentro de um mesmo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia há aqueles que são supervisores; outros são orientadores; outros são diretores; outros estão ligados ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) ou ao Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO); outros estão atuando na modalidade de Educação a Distância; outros, além de outras funções e atribuições, são professores; e há ainda aqueles que

acumulam algumas das funções acima, e também, aqueles (as) que são pedagogos (as) pesquisadores.

Em meio a essa diversidade de práticas, atribuídas ao pedagogo, o estudo proposto partiu da seguinte questão: Quais identidades dos (as) pedagogos (as) são configuradas nos Institutos Federais Mineiros, considerando as formações e as atuações profissionais desses sujeitos?

Cabe destacar que esta questão de pesquisa surgiu das experiências com as quais eu me encontro diretamente ligada; de reflexões sobre minha prática; questionamentos que venho fazendo a mim mesma no local em que atuo e na pós-graduação. Penso que esse é o momento oportuno para trazer essa problemática, relativa aos pedagogos de Institutos Federais Mineiros, ao campo da pesquisa, pois ela reflete o meu cotidiano de exercício profissional, de experiência, feito de ambiguidades, de incertezas e de contínuo ressignificar da própria profissão.

Como objetivo geral desta pesquisa analisamos os processos de formação, atuação e desenvolvimento profissional de pedagogos que atuam em Institutos Federais Mineiros e a configuração de suas identidades profissionais nesses contextos. E, mais especificamente, descrevemos os percursos pessoais, formativos e profissionais dos (as) pedagogos (as); identificamos como ocorreu os seus processos de desenvolvimento profissional nos Institutos e caracterizamos a identidade desses pedagogos (as).

Para se alcançar os objetivos supracitados a pesquisa foi desenvolvida por meio de uma proposta metodológica de abordagem qualitativa e se enquadrou no enfoque fenomenológico, visto ter sido estudado um fenômeno: configuração das identidades de pedagogos (as) de Institutos Federais Mineiros. O enfoque fenomenológico justifica-se, ainda, pelo fato de que a pesquisa buscou as percepções e os significados que esses sujeitos atribuem ao fenômeno.

Para realização desse trabalho foi necessário o cruzamento de diferentes técnicas de pesquisa, como: questionários, entrevistas semiestruturadas de cunho narrativo e análise documental. Referente aos documentos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Mineiros, foram selecionados os documentos que tratavam das atribuições do pedagogo nos Institutos Federais.

Os Institutos Federais que compuseram o contexto da pesquisa foram selecionados levando-se em conta o critério de amplitude de regiões que eles se encontravam - Zona da Mata Mineira, Campos das Vertentes e um Campus localizado no Oeste de Minas Gerais. Foi possível encontrar 19 pedagogos (as) atuantes nessas

instituições, com os quais levantamos informações a respeito de sua formação, atuação, tempo de experiência profissional e as variáveis sociodemográficas como sexo, idade, escolaridade e estado civil. Os participantes que apresentaram nos questionários, experiências diferenciadas, foram selecionados para a entrevista, visando mostrar, por meio das narrativas, a realidade do cargo em diferentes situações.

3. Relevância e estrutura da pesquisa

A relevância dessa pesquisa se encontrou na possibilidade de contribuir para ampliar o debate em torno do papel do pedagogo nos Institutos Federais, pois é um tema ainda pouco debatido tanto na literatura da área, como também é insuficientemente discutido a respeito da identidade desse profissional, em eventos científicos nacionais. As produções no campo da educação são pouco expressivas, conforme constatado em levantamento realizado no banco de dados do sítio eletrônico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), levando em conta teses e dissertações no período de 2006 a 2016⁴.

A pesquisa feita no banco de teses e dissertações da CAPES iniciou-se pelos seguintes descritores – *identidade do pedagogo, formação do pedagogo, atuação do pedagogo, formação de professores-pedagogos, formação inicial do pedagogo, formação continuada do pedagogo, Campo/espaco/locus de atuação do Pedagogo, pedagogo na educação tecnológica, pedagogo no Instituto Federal*. Esse levantamento revelou pouquíssimas pesquisas. Em alguns casos, nada surgiu. Uma hipótese para essa questão se refere à possibilidade de inadequações quanto às palavras-chave apresentadas nas dissertações e teses.

Com os resultados obtidos por meio do levantamento tornou-se necessário pensar em descritores mais amplos para que fosse possível ler os títulos e resumos das teses e dissertações e fazer as análises e o devido refinamento⁵.

⁴ A seleção desse período se justifica por ser 2006 o ano em que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia entram em vigor. Foi feito o recorte de dez anos para acompanhar desde o processo de mudança da formação do pedagogo até o ano em que se inicia a pesquisa aqui almejada. Os Institutos Federais foram criados em 2008, porém, já existia o antigo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Por isso, foi mantido o ano de 2006, por ser o ano das novas Diretrizes Curriculares e por acreditar que poderia encontrar nesse período algum trabalho relacionado ao pedagogo no CEFET ou Instituto Federal de Educação Tecnológica (IFET). Essa pesquisa no banco de dissertações e teses da CAPES se deu no mês de abril de 2016.

⁵ Os descritores amplos mencionados foram: *pedagogo e Instituto Federal*. Houve a necessidade de se utilizar os dois descritores, pois apenas com o primeiro não foi possível encontrar algo relacionado ao pedagogo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

A partir do Estado do Conhecimento acerca da produção discente sobre a formação, identidade e desenvolvimento profissional de pedagogos de Institutos Federais nas teses e dissertações (2006-2016), encontramos apenas os trabalhos de Brauner⁶ (2014), Cezar⁷ (2014) e Lima⁸ (2015) que tratavam de temáticas mais próximas de nosso estudo.

Assim, o trabalho de Brauner (2014) foca nas pedagogas que são supervisoras pedagógicas no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, campus Pelotas. A autora delimita como objeto de análise a atuação das pedagogas nessa função, no contexto de Pelotas. Seu objetivo foi compreender como se desenvolve o apoio à prática pedagógica e à formação continuada dos professores realizados pelas supervisoras, desse mesmo Instituto Federal. Portanto, essa pesquisa foi direcionada à identidade de supervisoras pedagógicas atuantes no apoio à prática pedagógica e à formação continuada de professores.

Por outro lado, Cézár (2014) analisa, em uma perspectiva dialética, a partir dos discursos e do processo de implementação do Instituto Federal Farroupilha, a constituição da historicidade do trabalho das pedagogas que possuem vínculo institucional como Técnicas-Administrativas nessa instituição. Essa pesquisa, construída na perspectiva do materialismo histórico e dialético, teve, portanto, a categoria trabalho atrelada à historicidade em destaque. Cabe destacar, ainda, que se contou com pedagogas não-docentes de diversos Campus que compunham o Instituto Federal Farroupilha.

Por último, a pesquisa de Lima (2015) analisou o processo de (re) construção das identidades profissionais das pedagogas não-docentes, que exercem suas atividades na principal Instituição Federal de Formação Técnica profissional em nível médio de Sergipe. São pedagogas que trabalham diretamente com o nível médio na modalidade integrada. Essa pesquisa, em específico, configura a identidade das pedagogas por meio da percepção que essas têm de si mesmas e que outros atores institucionais têm sobre a identidade delas. Participam dessa pesquisa, além das pedagogas, os alunos do ensino

⁶ BRAUNER, Clarice Francisco. **Supervisão Pedagógica: prática e formação continuada.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2014. Orientadora: Marta Nörnberg.

⁷ CEZAR, Taise Tadielo. **Um estudo sobre o trabalho das pedagogas no Instituto Federal de Farroupilha: historicidades, institucionalidades e movimentos.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014. Orientadora: Liliene Soares Ferreira.

⁸ LIMA, Cláudia Medeiros. **“Quem somos eu?”** Uma análise sobre a (re) construção das identidades profissionais das pedagogas no IFs/Aracaju. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2015. Orientadora: Ana Maria Freitas Teixeira.

médio na modalidade integrada, os professores de Institutos Federais dessa modalidade, técnicos administrativos e gestores. Portanto, é evidenciada a percepção da identidade das pedagogas a partir de diferentes olhares.

Dito isso, cabe destacar que a pesquisa realizada, abordou, assim como nas demais, a questão da identidade como algo latente. Porém, é necessário destacar que nas pesquisas mencionadas não foi encontrada a explicitação sobre o processo de formação e de desenvolvimento profissional dos pedagogos, principalmente, em Institutos Federais Mineiros, levando em conta a diversidade de atuação desses profissionais. Nesse sentido é que se justificou o investimento nessa pesquisa, pois, até o momento, nos parece que a temática da identidade pela perspectiva almejada, nesse trabalho, se apresenta como uma lacuna nos estudos.

Todas as questões abordadas sobre a escassez de trabalhos com a categoria Pedagogo dos IFES reforçaram a necessidade da pesquisa. Além disso, a pesquisa abriu um espaço para se ouvir as vozes dos próprios pedagogos. A partir das entrevistas de cunho narrativo, que foram realizadas, esses profissionais fizeram uma análise de suas práticas, de suas identidades e de como se deu o seu processo de desenvolvimento profissional. Portanto, foi um momento por meio do qual os pedagogos refletiram sobre suas práticas profissionais, pois, como destaca Nóvoa (2013, p. 228), em entrevista para a *Revista Educação em Perspectiva*, “é preciso instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e formação”.

A escolha por Institutos Federais Mineiros, como já dito, se deu pelo fato de eu atuar como pedagoga nesse espaço. E, além disso, ao fazer o levantamento das dissertações e teses com o tema aqui proposto, não foram encontrados estudos que abarquem Institutos Federais Mineiros. As dissertações que foram encontradas abordam realidades de outros estados⁹ da federação.

Cabe ainda ressaltar que esse estudo foi importante ao evidenciar a especificidade de mais um campo de atuação do pedagogo: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Além de fomentar o debate em torno do papel desse profissional, trouxemos conhecimentos importantes à fundamentação, por exemplo, das escolhas daqueles que desejam atuar como pedagogo nessas Instituições.

O trabalho ainda se justificou pela amplitude que ele pode alcançar em relação à

⁹ Brauner (2014) pesquisa as pedagogas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Campus Pelotas; Cezar (2014) pesquisa as pedagogas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha e Lima (2015), pedagogas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, Campus Aracaju.

formação de pedagogos, podendo ser objeto de reflexão em relação ao currículo do curso de pedagogia, nas Instituições de Educação Superior. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, em seu art. 2º, a atuação do pedagogo poderá se dar no:

[...] 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, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, grifo nosso).

Com isso, atualmente, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, o pedagogo pode configurar sua identidade em diferentes espaços. E, nessa pesquisa em particular, foram analisadas as identidades de pedagogos (as) atuantes na área de serviços e apoio escolar na Educação Profissional, mais especificamente nos Institutos Federais Mineiros.

Considerando o contexto de discussão dessa pesquisa, ela se encontra organizada em 6 capítulos. Assim, no primeiro capítulo intitulado *Do conceito de identidade às identidades do pedagogo no Brasil*, apresentamos o conceito de identidade que fundamenta este trabalho. Evidenciamos nesse capítulo que a questão da identidade não é dada (DUBAR, 1997). Ela é produzida na relação, na socialização entre nós e com os outros, ou nas palavras de Carrolo (1997) entre a identidade para si e a identidade para o outro. Portanto, buscamos apresentar nesse capítulo os aspectos constitutivos da configuração da identidade, especificamente, a formação da identidade do pedagogo no Brasil levando em conta o curso de pedagogia. E, com isso, explicitamos que em nosso país, por meio da formação, o pedagogo passou por diversas identidades.

No segundo capítulo, *Caminhos percorridos: tipo de pesquisa, sujeitos e motivações* foram abordados os aspectos metodológicos da pesquisa. Foi explicado ainda o motivo pelo qual escolhemos a entrevista com cunho narrativo para aprofundarmos a questão da identidade dos (as) pedagogos (as) de IFs Mineiros. Além disso, apresentamos o processo de localização dos participantes da pesquisa e de comunicação inicial com eles.

Em relação ao terceiro capítulo, intitulado *História da Educação profissional no Brasil e a contextualização dos Institutos Federais Mineiros* pensamos ser oportuno trazer uma breve explanação sobre o processo da educação profissional no Brasil. Exploramos a questão da educação profissional em nosso país, desde sua gênese, ter sido pensada para pessoas de camadas inferiores da sociedade. Nesse sentido, esse tipo

de educação era ofertado para que essas pessoas pudessem auxiliar no processo desenvolvimentista do país, por meio de sua mão de obra. Desse modo, as pessoas recebiam uma educação em que não seria possível a reflexão para uma transformação social. Com o passar do tempo e com a intensificação por movimentos a favor da educação, surge a proposta da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Desse modo, esse capítulo traz informações sobre a criação dos IFs, seus objetivos e sua expansão; aspectos da história dos IFs selecionados para essa pesquisa, apresentando uma contextualização das instituições pesquisadas.

O capítulo quatro, intitulado *Indícios das configurações das identidades profissionais* apresentamos os dados produzidos por meio das respostas dos sujeitos no questionário, bem como os dados referentes às atribuições dos pedagogos, presentes nos regimentos internos dos campi. Explicitamos os dados pessoais dos sujeitos, o processo de formação inicial e os percursos formativos e de socialização profissional desses indivíduos; as questões sobre a escolha profissional, atuação e desenvolvimento profissional; a identidade para si e a identidade para o outro nesse espaço de atuação.

Em relação ao capítulo cinco, *Narrativas dos (as) pedagogos (as) sobre aspectos pessoais e percursos formativos*, são apresentadas as narrativas de cinco pedagogos (as) contemplando aspectos sociais e o percurso formativo dos mesmos; aspectos da história pessoal, da memória de aluno do curso de pedagogia e experiências à época de estudante da graduação e elementos da atuação profissional.

O capítulo seis, intitulado *Narrativas dos (as) pedagogos (as) sobre o processo de socialização profissional* traz pormenores do processo de socialização profissional de cada um dos cinco pedagogos (as) de IFs Mineiros. Traz os aspectos profissionais, a abordagem sobre a atuação e o desenvolvimento profissional na instituição. As narrativas dão ênfase às experiências desses sujeitos em seus ambientes de trabalhos, por isso, aspectos como: característica e rotina do trabalho, aprendizagem, habilidades/estratégias no trabalho, desafios, formação continuada e a relação entre formação e atuação profissional foram enfatizados pelos narradores.

Por fim, apresentamos as considerações finais que fazem uma síntese dos resultados.

CAPÍTULO 1

DO CONCEITO DE IDENTIDADE ÀS IDENTIDADES DO PEDAGOGO NO BRASIL

A fim de compreender como se configura a identidade dos (as) Pedagogos (as) de Institutos Federais, desde a sua formação inicial a seu processo de desenvolvimento profissional, nos espaços de atuação, foi feita uma revisão de estudos que têm se voltado para essa temática e que podem lançar luzes sobre a nossa questão de investigação. Assim vamos tratar do tema da identidade profissional em uma perspectiva conceitual, trazendo os processos da formação e do desenvolvimento profissional como importantes na configuração dessa identidade. Por isso, também achamos oportuno apresentar o histórico da formação do pedagogo no Brasil a fim de entender a multiplicidade de identidades destes profissionais.

1.1 Abordagem conceitual de identidade e elementos de sua constituição

Para tratarmos do conceito de identidade pensamos ser necessário assinalar as contribuições de Dubar (1997, 2012) e Carrolo (1997), haja vista as contribuições desses autores sobre o tema.

Segundo Dubar (1997) a identidade nunca é dada. Ela é construída e reconstruída. Além disso, o autor revela que a identidade é produto de processos sucessivos de socialização.

A identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 1997, p. 105).

Dubar (1997), ao tratar da identidade, discute sobre a identidade para si e a identidade para outro. Ele afirma que elas são inseparáveis e se ligam de forma problemática. O autor chama de “actos de atribuição aos que visam definir que tipo de homem (ou de mulher) você é, isto é, a identidade para outro; actos de pertença aqueles que exprimem que tipo de homem (ou de mulher) você quer ser, isto é, a identidade para si” (DUBAR, 1997, p. 106). Com isso, o autor revela que a identidade se dá nessa

relação entre o que eu quero ser e o que os outros querem que eu seja. Ao revelar tal compreensão sobre identidade, refletimos que o indivíduo constrói sua identidade nessa relação entre o que quer ser (identidade para si) e entre o que os outros querem que ele seja (identidade para outro). Nesse sentido, Dubar (1997, p.10) considera que a problemática consiste na “articulação destes dois processos complexos, mas autônomos: não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar sua própria identidade”.

Dubar (1997) salienta ainda que nossas estratégias identitárias se desenvolvem nessa dualidade entre a identidade para si e para o outro, mas também entre nossa identidade social herdada e a nossa identidade escolar visada.

A identidade social não é transmitida por uma geração à seguinte, ela é construída por cada geração com base em categorias e posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenroladas nas instituições que os indivíduos atravessam e para cuja transformação real eles contribuem. Esta construção identitária adquire uma importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação que ganhou forte legitimidade para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição do estatuto social (DUBAR, 1997, p. 118).

De acordo com o autor, um conceito imprescindível à compreensão da construção de si pela atividade de trabalho é o de socialização profissional. A identidade também é configurada por meio da socialização profissional.

A socialização profissional é, portanto, esse processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo mesmo (self), concebido como um processo em construção permanente. É por esse e nesse “drama social do trabalho” que se estruturam mundos do trabalho e que se definem os indivíduos por seu trabalho (DUBAR, 2012, p. 358, grifo do autor).

Sobre a socialização profissional, Dubar (2012) diz haver três teses: a primeira é de que a socialização profissional não é exclusiva de algumas pessoas que exercem atividades de prestígio às quais se deve reservar o título de profissão. Mas diz respeito a todos, do ponto mais alto ao mais baixo da escala social; a segunda é que a aprendizagem de uma atividade profissional é um processo que dura por toda a vida ativa, por isso, a importância da formação continuada, ligada ao trabalho; a terceira tese é a de que em determinadas condições de organização dos empregos e das formações, o trabalho pode ser formador, fonte de experiências, de novas competências e de aprendizagens.

Carrolo (1997) já havia apontado que a dimensão profissional é um atributo estruturante da identidade social do indivíduo. Para o autor, o processo de construção da identidade profissional acontece com a articulação entre a “identidade para si” subjacente a um processo biográfico e a “identidade para outrem” subjacente a um processo relacional. “A socialização profissional corresponde, portanto, a um processo iniciático ou de conversão de uma identidade anterior a uma nova identidade visada, implicando um duplo subprocesso, biográfico e relacional” (CARROLO, 1997, p. 29).

A identidade profissional, de um ponto de vista social, resulta da adequação entre a identidade para si e a identidade para Outrem, pensamos que é possível “compreender” a construção da identidade através da descrição: do Dispositivo de Formação, pela análise dos conteúdos e atividades de formação impregnados de referências ao universo profissional; do Processo Identitário Biográfico através das representações e percepções individuais dos formandos, acerca não só da formação recebida, como dos trajectos sócio-profissionais vividos e da projecção de si na carreira futura; do Processo Relacional, pelo estudo dos objetivos de formação e da avaliação do perfil profissional dos candidatos, que traduzem o “reconhecimento” da identidade a que aspiram (CARROLO, 1997, p. 31, grifo do autor).

Nesse sentido, Carrolo (1997) considerou que para compreender a identidade profissional é preciso entender a formação, o processo identitário biográfico e o processo relacional vivenciado pelos indivíduos.

Por esse motivo é tão importante nesse trabalho trazer esses aspectos da formação da identidade do pedagogo do IF. Não pensamos apenas na identidade atrelada à formação, embora, ela seja um dos aspectos dessa. Mas nos preocupamos também em trazer o conceito de identidade atrelado aos processos de socialização, que seria essa relação entre o que penso ser (e que nesse aspecto a formação ajuda na formação da identidade para si) e o que o outro quer que eu seja em um dado ambiente social. E nesse sentido, entender como se dá essas relações no ambiente de trabalho por meio do desenvolvimento profissional é primordial para essa pesquisa.

Na revisão feita sobre a questão do desenvolvimento profissional, os trabalhos encontrados dizem respeito ao desenvolvimento profissional de professores (MARCELO, 2009; FORTE; FLORES, 2012). Contudo, algumas produções são importantes para se pensar o desenvolvimento profissional relacionado à identidade.

Marcelo (2009) assinala o conceito de desenvolvimento profissional de professores e relaciona o desenvolvimento profissional docente à procura de identidade. Nesse sentido, o autor fornece elementos para compreender a questão da identidade

profissional. Reforça ainda a importância do desenvolvimento profissional como propulsor de identidade. Para o autor, o desenvolvimento profissional é a busca pela identidade de si e dos outros. Por meio do desenvolvimento profissional, segundo o autor, o profissional busca sua identidade em um processo contínuo e de forma coletiva, sendo essa identidade influenciada pela escola, pelas reformas e pelos contextos sociais e políticos:

Desenvolvimento profissional dos professores é entendido como um processo coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais. O desenvolvimento profissional dos professores enquadra na procura de identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma procura do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal (MARCELO, 2009, p. 7).

Como assinalado anteriormente, por meio do desenvolvimento profissional acontece o processo de constituição da identidade profissional. Logo, a identidade profissional é um processo relacional.

Estudos de Forte e Flores (2012) sobre o desenvolvimento profissional de um conjunto de professores nos faz refletir sobre como o contexto influencia na identidade desses professores. De acordo com determinados contextos inibidores de desenvolvimento profissional os professores se viam engessados em uma “identidade para o outro”.

Quanto aos fatores inibidores, do desenvolvimento profissional, as autoras destacaram a falta de autonomia para organizar a formação no local de trabalho, os constrangimentos em relação aos horários e à associação entre formação e obtenção de créditos e a subida na carreira; imposições emanadas do Ministério da Educação, excesso de burocracia, exigências dos programas escolares, desmotivações profissionais, dentre outros (FORTE; FLORES, 2012).

Em contrapartida, os professores também relataram oportunidades de desenvolvimento profissional que influenciaram de forma positiva na identidade deles como docentes. Os relatos sobre oportunidades de desenvolvimento profissional giraram em torno de experiências com colegas tanto no início da carreira, seguindo o exemplo de empenho e profissionalismo, mas também das práticas colaborativas que desenvolveram em conjunto criando laços de amizade e confiabilidade. As experiências

com alunos com necessidades educativas especiais se apresentaram como uma experiência de aprendizagem significativa; a questão do trabalho em escolas com contextos desafiadores, pois exigia trabalho colaborativo e empenho, resultando em um enriquecimento e capacidade para lidar com situações consideradas impossíveis. Outra oportunidade que também relataram ser propícia ao desenvolvimento profissional refere-se aos cargos desempenhados de liderança, gestão intermédia que se transforma em aprendizagem significativa pelo desafio e pela responsabilidade, dentre outros (FORTE; FLORES, 2012).

Vemos, portanto, que o desenvolvimento profissional está vinculado ao ambiente e às condições de trabalho, bem como as inter-relações estabelecidas no espaço escolar e temporal.

Evidenciamos, assim, que a identidade profissional é constituída socialmente. A identidade não é algo dado é um processo de constituição em que os aspectos da formação, da relação entre eu e o outro, da relação com o contexto são primordiais para a configuração dessa identidade.

1.2 Processo histórico da formação do pedagogo no Brasil: multiplicidade de identidades

Carrolo (1997) e Dubar (1997; 2012) trazem valiosas contribuições em relação ao conceito de identidade profissional. E se, para eles, esse processo se dá na relação entre identidade para si e identidade para o outro, dispomos agora a abordar o processo de formação do pedagogo no Brasil, pois a formação é um dos elementos da constituição dessa identidade para si.

Entendendo que a identidade profissional é relacional e que a formação pode ajudar em sua constituição é extremamente importante que façamos um resgate histórico da formação do pedagogo no Brasil para entendermos as diversas identidades que foram delineadas levando em conta esse aspecto.

Torna-se necessário apresentar um pouco de como se foi desenhando a identidade do pedagogo até chegar à identidade proposta pelas atuais Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia. São movimentos de lutas e entraves entre grupos, em contextos sócio histórico diversos, que se materializam em pareceres, decretos e leis sobre qual profissional se quer formar e, por conseguinte, onde atuará.

Cabe destacar ainda que nessa seção, em específico, traremos as identidades descritas no decorrer desse processo histórico da formação do pedagogo. Por isso, questões de conteúdos curriculares desses cursos também compõem a configuração dessas identidades.

No que se refere às identidades do pedagogo adquiridas no contexto sócio histórico brasileiro, autoras como Silva (1999), Aguiar e Melo (2005), AGUIAR *et. al.* (2006), Kuenzer e Rodrigues (2007) e Brzezinski (2011) foram importantes expoentes e precursoras na análise das identidades nesse processo histórico. Portanto, as autoras corroboram a ideia de que, no Brasil, pelo ótica da formação nos cursos de pedagogia, existem identidades plurais constituídas.

Silva (1999), ao final da década de 1990, descreveu essas identidades da seguinte forma: identidade questionada, que correspondeu ao período de 1939 a 1972, em que se questionavam especialmente as funções atribuídas ao curso, ao longo das sucessivas regulamentações legais; a identidade projetada que foi de 1973 a 1978, período em que se especulou inclusive sobre a extinção do curso e a identidade em discussão que se iniciou na década de 1980.

Aguiar e Melo (2005, p. 120), afirmam que, de acordo com os cursos ofertados, “abrangem desde uma concepção de licenciatura separada do bacharelado, de corte positivista, a uma concepção de curso de estrutura única, envolvendo a relação intrínseca entre ambos, com base num enfoque globalizador”. Portanto, seriam dois momentos – um que se separou o profissional entre professores e técnicos; e um momento em que o curso objetiva, por meio da formação, desenvolver um profissional único.

Em relação às identidades atribuídas por meio da formação, Rodrigues e Kuenzer (2007, p. 45) dividem em três tipos de pedagogia:

A pedagogia centrada na docência, enquanto licenciatura; a pedagogia centrada na ciência da educação, como espaço de formação dos especialistas, enquanto bacharelado; e a pedagogia que integrava as duas dimensões, formando o professor e o pedagogo unitário em um mesmo percurso.

Brzezinski (2011) apresenta uma configuração da identidade do pedagogo no Brasil em três momentos, a saber: identidade ambivalente; identidade tecnicista e a identidade consensuada: professor-pesquisador-gestor.

A identidade ambivalente, segundo a autora, se configurou a partir do ano de 1943 por meio do Esquema 3+1 (três anos para cursar o conteúdo específico da área de

saber – bacharelado - e mais um ano para o curso de Didática - licenciatura). No curso de bacharel em Pedagogia formava-se o técnico em educação e, com mais um ano de curso, transformava-se em pedagogo¹⁰. A função de técnico em educação, segundo a autora, nunca foi bem explicada, em contrapartida, ser pedagogo era sinônimo de ser professor do ensino secundário.

A identidade tecnicista surge, segundo a autora, por meio das reformulações propostas para o curso de Pedagogia para atender ao preceito legal de treinar pedagogos, centrado no reducionismo simplista advindo de uma ideologia alienante que buscava transpor, para a organização escolar, as relações fragmentadoras e particularizadas inerentes as linhas de montagem da fábrica.

Por último, a identidade consensuada, entendida como àquela em que o pedagogo tem como base a docência, porém, ampliando a formação para um profissional pesquisador e gestor. Essa é uma identidade do pedagogo compreendido como gestor educacional na perspectiva democrática e que integre funções (BRZEZINKSKI, 2011).

Se observarmos as contribuições das autoras citadas, concluímos que em relação à formação do pedagogo no Brasil, não podemos falar em identidade, mas em identidades. Identidades que ora se ligavam à docência, ora à instrumentalização técnica da formação, e por último, uma identidade desejosa de um profissional único, mas que conseguisse ser gestor, pesquisador e professor. A seguir apresentamos mais detalhes de como isso se deu desde a criação do curso de pedagogia até a homologação das atuais Diretrizes Curriculares.

1.2.1 Da escola normal à criação do curso de Pedagogia em 1939

Segundo Brzezinski (1996), para se chegar à gênese do curso de pedagogia no Brasil é necessário retomar a evolução da Escola Normal. Para a autora, foi por meio da expansão da escola elementar no final do Império que se passou a exigir a formação do professor em nível médio na Escola Normal.

¹⁰ A função de pedagogo era conferida pela certificação para atuar como professor do ensino secundário (nomenclatura utilizada à época). Atualmente o professor de ensino secundário é denominado professor do ensino médio de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional n. 9394/96.

Levando em conta esse fato, a Escola Normal foi o local obrigatório para a formação de professores atuantes na escola fundamental, na escola complementar e na própria Escola Normal, e isso se perdurou por quase um século (BRZEZINSKI, 1996). Portanto, nesse período, a formação para o magistério nos segmentos acima descritos era realizada nas Escolas Normais. A primeira Escola Normal foi criada no município da Corte, no ano de 1880, para professores e professoras.

No período pré-republicano, em 1880, no município da Corte, instalou-se a escola noturna para professores e professoras, sob a direção de Benjamim Constant, criada para formar professores primários, a Escola Normal do Distrito Federal viria a tornar-se, nos anos 30 do nosso século, com outra organização, o centro de referência nacional dos estudos pedagógicos em nível superior (BRZEZINSKI, 1996, p. 21).

Em contrapartida, a demanda da escola elementar cresceu muito e com isso, precisava cada vez mais de professores para atuar nessas escolas. Entretanto, a Escola Normal estava instável, o que fez com que Leôncio de Carvalho, em 1879, aprovasse a reforma da “instrução pública”:

Ainda que de duração efêmera, essa reforma acentuou a pseudo-profissionalização do professor, descaracterizando sua formação e seu exercício profissional, uma vez que o relatório apresentado à Assembléia Legislativa por Leôncio de Carvalho (1978) facultava o exercício profissional do magistério aos leigos, ao postular que poderiam ensinar todos àqueles que para isso se julgarem habilitados sem dependência de provas oficiais de capacidade ou prévia autorização; e que a cada professor seja permitido expor livremente suas idéias e ensinar doutrinas que repute verdadeiras pelo método que melhor atender (BRZEZINSKI, 1996, p. 20, sic).

Como podemos notar, tal reforma foi pensada de modo a atender uma necessidade emergente que acontecia à época. Entretanto, cabe destacar que não se pensou na formação do professor; não houve a preocupação com a formação do profissional para atender tal demanda. Portanto, houve um processo de desprofissionalização. Dessa forma, qualquer um poderia ser professor, apenas julgando que poderia estar habilitado para tal. E que, atualmente, por meio da lei nº 13.415 de 2017, retornamos a essa situação, em que se vislumbra o “notório saber”.

A única formação dada ao professor, quando possível, era a ofertada em Escolas Normais e como salienta Brzezinski (1996, p. 23) “a utopia brasileira de elevar os estudos de formação de professores ao nível superior não se tornou realidade nas primeiras décadas republicanas”.

Tem-se, nesse contexto, que o curso de pedagogia no Brasil foi criado na década de 1930. Segundo Brzezinski (1996), os pioneiros da Escola Nova¹¹ faziam parte de movimentos sociais de educadores que empreendiam a luta para a criação da universidade no País.

As décadas de 1920 e 1930 foram palco de movimento de modernização da educação e do ensino. Nos anos 20 foram efetivadas reformas nos Estados coordenadas por educadores apoiados nos democráticos e republicanos e no ideário da Escola Nova de John Dewey, expoente máximo do escolanovismo nos Estados Unidos. O principal articulador da Pedagogia Nova no Brasil foi o Anísio Teixeira, discípulo de Dewey (BRZEZINSKI, 1996, p. 26-27).

Em meio ao movimento dos Pioneiros da Escola Nova, em um contexto da sociedade brasileira que passara do modelo agrário-comercial-exportador dependente para o modelo capitalista-urbano-industrial e de educação como fator de reconstrução social (BRZEZINSKI, 1996), é instituído o curso de Pedagogia. O curso de Pedagogia foi instituído no Brasil por ocasião da constituição da Faculdade Nacional de Filosofia, em 1939, por meio do Decreto-Lei nº 1.190/ 39.

O Curso de Pedagogia foi configurado a partir da proposta de formação de bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e de licenciados, objetivando desenvolver a docência nos Cursos Normais. A estrutura curricular dessa faculdade estava dividida em quatro seções fundamentais: filosofia, ciências, letras e pedagogia; e uma seção especial de didática, denominada curso de Didática (CAMPOS, 2009, p. 22).

Dessa forma, o discente egresso no Curso de Pedagogia recebia o título de bacharel, podendo, após a conclusão deste curso, complementar seus estudos, a fim de obter o título de licenciado. Campos (2009) aponta ainda que essa formação concedeu às licenciaturas um papel de apêndice dos cursos de bacharelado. Ou seja, os três primeiros anos de formação eram dedicados aos fundamentos gerais da educação, para a formação do bacharel e o último ano seria de fundamentos de Didática, que abarcaria a formação dos professores para os cursos normais.

¹¹ Movimento de educadores brasileiros conhecido como movimento dos pioneiros da Educação Nova. Foi feito um documento em 1932 intitulado: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Nesse documento os educadores brasileiros defendiam uma educação pública, gratuita, obrigatória, laica e mista, além de defender uma educação mais centrada no aluno onde prevalecessem os interesses dos mesmos e respeitassem as individualidades de cada um. Esse manifesto foi assinado por 26 educadores, dentre eles: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Roquete-Pinto, Sampaio Dória, Almeida Júnior, Mario Casassanta, Atílio Vivaqua, Francisco Venâncio Filho, Edgar Sússekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Cecília Meireles.

As disciplinas que compunham o curso de Bacharel em Pedagogia, de acordo com o Decreto Lei nº 1190/1939, artigo 19 eram:

na primeira série - Complementos de matemática, História da filosofia, Sociologia, Fundamentos biológicos da educação e Psicologia educacional; na segunda série - Estatística educacional, História da educação, Fundamentos sociológicos da educação, Psicologia educacional e Administração escolar; na terceira série - História da educação, Psicologia educacional, Administração escolar, Educação comparada e Filosofia da educação. O artigo 20 do mesmo decreto-lei tratava nas disciplinas do curso de didática por um ano: Didática geral, Didática especial, Psicologia educacional, Administração escolar, Fundamentos biológicos da educação e Fundamentos sociológicos da educação (BRASIL, 1939, s.p.).

Saviani (2004), em relação a esse modelo de curso de bacharel em pedagogia, chama a atenção para o fato de que a disciplina de psicologia educacional se destaca, pois permanece em todas as séries; em seguida, história da educação e administração escolar e reitera que pelos nomes das disciplinas percebe-se certa influência do ideário da Escola Nova.

Brzezinski (1996) critica o modo pelo qual se configurou o currículo do curso de pedagogia daquela época. “Essa complementação de estudos em didática dissociava o conteúdo da pedagogia do conteúdo da didática em cursos distintos, provocando a ruptura entre conteúdo dos conhecimentos específicos e o método de ensinar esse conteúdo” (BRZEZINSKI, 1996, p. 44). Dessa forma, a autora alerta para uma dicotomia entre conteúdo e método, a qual não deveria existir.

Brzezinski (1996) critica ainda o currículo do curso ofertado em relação à atuação do profissional:

É interessante notar que os egressos da licenciatura em pedagogia seriam os futuros professores da Escola Normal que formava professores primários. Entretanto, o currículo dessa licenciatura não contemplava o conteúdo do curso primário. Certamente, os licenciados aprendiam esse conteúdo por encanto, ou talvez, na “prática”, se o futuro bacharel já fosse professor primário (BRZEZINSKI, 1996, p. 45).

Com isso, a autora questiona como pode o licenciado estar preparado para algo que não havia obtido na formação, revelando, assim, uma inexistência de conteúdos específicos.

1.2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 4024/1961, Golpe Militar de 1964 e o impacto no curso de Pedagogia

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi aprovada por meio da Lei n° 4.024 de 20 de dezembro de 1961, pelo presidente do Brasil João Goulart. Nesta lei, em seu artigo 70, indicava que em relação à duração e aos currículos mínimos dos cursos que habilitavam à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal, seriam fixados pelo Conselho Federal de Educação.

Nesse sentido, para atender a esse preceito legal, uma nova estrutura do curso de Pedagogia foi elaborada em 1962, por meio do Parecer n° 251/1962, pelo conselheiro Valnir Chagas. A maior preocupação era pela fixação de um currículo mínimo para o curso de pedagogia, bem como a duração do mesmo.

A partir de 1962 fixou-se o currículo mínimo do curso de pedagogia que consistia de sete matérias para o bacharelado, quais sejam: psicologia da educação, sociologia (geral, da educação), história da educação, filosofia da educação, administração escolar e mais duas matérias a ser escolhidas pelas IES. As sugestões para a escolha eram as seguintes: biologia, história da filosofia, estatística, métodos e técnicas da pesquisa pedagógica, cultura brasileira, higiene escolar, currículos e programas, técnicas audiovisuais de educação, teoria e prática da escola primária, teoria e prática da escola média e introdução à orientação educacional (BRZEZINSKI, 1996, p. 56).

Dessa forma, segundo o relator, o curso manteria uma unidade curricular básica, o que facilitaria as transferências dos alunos em todo o território nacional. Em contrapartida, docentes protestaram em relação à fixação do currículo mínimo, pois, para eles, isso não respeitaria a diversidade do país. Contudo, Valnir Chagas (1962) salientou que a escolha pelas disciplinas se deu de forma democrática e baseada nos currículos de 22 Faculdades de Filosofia e da Diretoria de Ensino (BRZEZINSKI, 1996).

Cabe destacar ainda que o currículo mencionado anteriormente, dizia respeito ao bacharelado. A licenciatura foi instituída pelo Parecer n° 292/1962. Nesse Parecer em específico, foi tratado que para a licenciatura, o estudante deveria cursar as disciplinas de didática e prática de ensino.

Com isso, segundo Brzezinski (1996, p. 57), “continuava a dualidade na pedagogia: bacharelado X licenciatura. Aquele formando o técnico, este formando o professor para a Escola Normal, ambos os cursos com a duração de quatro anos”. Em

contrapartida, Valnir Chagas (1962) defendia que dessa forma não haveria ruptura entre conteúdo e método na estrutura curricular, como ocorria no esquema 3+1.

O que diferencia um pouco a estrutura formativa dos cursos de Pedagogia a partir do parecer 251/1962 é que a docência já não aparece como opção posterior ao bacharelado, tendo em vista que essa legislação previa certa flexibilidade curricular, pois as disciplinas de licenciatura poderiam ser cursadas concomitantemente ao curso de bacharelado, não sendo necessário esperar o quarto ano. Entretanto, a docência, ainda nesse parecer de 1962, aparece atrelada ao nível secundário, para atuação nas Escolas Normais (LEAL, 2013, p. 33).

Outro fato que precisa ser levado em conta é que o currículo nessa época estava muito atrelado ao que ocorria em outros países. “A administração moderna ganhava status científico nos Estados Unidos, o que refletiu o enfoque dado à administração escolar no curso de Pedagogia” (CAMPOS, 2009, p. 26).

Resumidamente, esse Parecer elaborado por Valnir Chagas não alterou muito a realidade do curso, pois não mudou o esquema 3+1, visto que, “a organização curricular indicada provocaria a separação entre conteúdo e método, uma vez que as disciplinas de didática e prática de ensino eram acrescidas ao bacharelado para formar o licenciado na etapa final do curso” (BRZEZINSKI, 1996, p. 57). A mudança se deu apenas em relação ao grau conferido ao egresso, um título único de bacharel e licenciado em Pedagogia, após cursar os quatro anos de formação. O aspecto mais significativo observado foi a implantação de um currículo mínimo, apontando dessa forma, para uma política que visava legitimar uma dada identidade profissional ao Pedagogo, em nível nacional.

No início da década de 1960, o Brasil passa por uma mudança política, o processo democrático que começara a desabrochar no país depois da Segunda Guerra Mundial perde espaço para um governo ditador imposto pelo Golpe de 1964.

Brzezinski (1996) destaca que de 1960-1964 para atender ao modelo desenvolvimentista, esse período foi marcado pela eficácia de preparação de técnicos, entre esses, os da educação.

A escola passou a formar profissionais treinados e instrumentalizados mediante “rações” de um saber fragmentado visando atingir cada vez mais a produtividade. Ao mesmo tempo, foi negada qualquer possibilidade de pensar, criticar ou criar. Houve, portanto, nesse momento uma supervalorização dos cursos que formavam apenas técnicos. A educação, neste contexto, transformou-se em treinamento (BRZEZINSKI, 1996, p. 59, grifo da autora).

A educação, na década de 1960, foi declarada instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico e do progresso social (BRZEZINSKI, 1996). Racionalidade, eficiência e produtividade foram passadas da teoria econômica para a educação.

1.2.3. Reforma universitária, Parecer 252/1969, o pedagogo especialista

Ocorre, então, a terceira regulamentação acerca do curso de Pedagogia e o relator escolhido, foi novamente, Valnir Chagas. Cabe destacar ainda que esse Parecer foi acompanhado da Resolução 2/1969, Resolução essa que dizia respeito ao currículo mínimo e a duração do curso. Esse Parecer foi elaborado a partir da Reforma Universitária feita por intermédio da Lei nº 5.540/68. Tal parecer “visava a formação de professores para o Ensino Normal, de nível secundário e de especialistas de Orientação, Administração, Supervisão e Inspeção no âmbito das escolas e dos sistemas escolares” (LEAL, 2013, p. 34).

Essa reforma teve como função implantar a “modernização” no setor educacional, visando acompanhar as mudanças ocorridas no setor econômico, principalmente a partir da década de 1950. Para tanto, foram adotados os princípios da racionalidade técnica e operativa na gestão das universidades (CAMPOS, 2009, p. 28).

A Reforma Universitária de 1968 transferiu o curso de Pedagogia das Faculdades de Filosofia para a Faculdade de Educação. Em relação ao currículo apresentado pelo Conselheiro do Conselho Federal de Educação, Valnir Chagas, Campos (2009) esclarece que a problemática da separação entre conteúdo e método continuara, pois, a organização do currículo acarretava na fragmentação por meio das habilitações.

O parecer nº 252/69 conferiu ao Pedagogo um título único de licenciado, mas não resolveu o problema da dicotomização entre conteúdo e método, devido à fragmentação na organização curricular, representada pelas chamadas habilitações. A inserção das habilitações no curso de Pedagogia trouxe grandes polêmicas, haja vista que elas foram acusadas de fragmentar ainda mais o trabalho do educador, refletindo a dicotomia entre o trabalho manual e trabalho intelectual (CAMPOS, 2009, p. 29).

Dito isso, cabe apresentar como ficou a organização do currículo levando em conta a parte comum e a parte diversificada, sendo essa última correspondente à habilitação desejada. Observamos que de acordo com a parte diversificada, seria possível obter oito habilitações diferentes dentro de um mesmo curso:

O currículo ficou assim definido de acordo com a parte comum do currículo: Sociologia geral; Sociologia da educação; Psicologia da educação; História da educação; Filosofia da educação; e Didática. Nota-se que, diferente do parecer anterior, acrescenta-se a Didática à parte comum do currículo. A parte diversificada do currículo, que compreendia as matérias para as habilitações específicas, ficou assim distribuída:

1. Orientação Educacional: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; Princípios e Métodos de Orientação Educacional; Orientação Vocacional; e Medidas Educacionais;
2. Administração Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; Princípios e Métodos de Administração Escolar; e Estatística Aplicada à Educação;
3. Supervisão Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; Princípios e Métodos de Supervisão Escolar; Currículos; e Programas;
4. Inspeção Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; Princípios e Métodos de Inspeção Escolar; e Legislação do Ensino;
5. Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Metodologia do Ensino de 1º Grau; e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (estágio);
6. Administração Escolar, para exercício na escola de 1º grau: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Administração da Escola de 1º Grau; e Estatística Aplicada à Educação;
7. Supervisão Escolar, para exercício na escola de 1º grau: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Supervisão da Escola de 1º Grau; e Currículos e Programas; e
8. Inspeção Escolar, para exercício na escola de 1º grau: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Inspeção da Escola de 1º Grau; e Legislação do Ensino (LEAL, 2013, p. 34-35).

Notamos que o curso de pedagogia passa a oferecer um único título – o título de licenciatura Plena em Pedagogia. Entretanto, com uma variedade e fragmentação muito grande em relação à parte diversificada do currículo acentua-se uma gama de multiplicidade de identidade do pedagogo. Em síntese:

A reforma universitária, durante o governo militar, reformulou o curso de pedagogia pelo Parecer 251/1969, provocando mudanças estruturais que aprofundaram ainda mais a indefinição de sua identidade ao fragmentar a formação do pedagogo em habilitações técnicas efetivadas na graduação (BRZEZINSKI, 1996, p. 77).

Retomando as últimas legislações e pareceres em relação ao curso de Pedagogia, observamos que as mesmas são tentativas de se buscar uma identidade profissional do pedagogo. Entretanto, os currículos são alvos de críticas, visto que a forma como foram

apresentados revelaram a dicotomia ente teoria e prática, bem como, a fragmentação do currículo para a formação do profissional. Sendo o último Parecer 252/1969 voltado para atender ao movimento desenvolvimentista pelo qual passara o Brasil, manifestando dessa forma, um currículo técnico para a formação de especialistas.

Segundo Brzezinski (1996, p. 78) os educadores “posicionavam-se contra o tecnicismo não só porque se previa o preparo de recursos humanos em massa, mas também porque os “pacotes pedagógicos” eram impostos pelo poder instituído”.

De acordo com Campos (2009, p. 30) “Após essas três regulamentações do curso de pedagogia, houve entre os anos de 1975 e 1976 várias medidas do CFE que visava à extinção do curso”. As medidas apontadas por Campos (2009) dizem respeito às Indicações 67/75, 68/75, 70/76 e 71/76 ambas relatadas por Valnir Chagas.

Como os pareceres 67/75, 68/75, 70/76 e 71/76 que traçavam como objetivo do curso de Pedagogia a formação do especialista no professor, no sentido que se formariam Pedagogos a partir de docentes já formados em cursos de graduação, incluindo aí os egressos das licenciaturas. A proposta contida nos pareceres reduzia, portanto, o curso de Pedagogia a uma especialização (CAMPOS, 2009, p. 30).

Segundo Aguiar *et al* (2006, p. 823) “essas Indicações discorriam, respectivamente sobre Estudos Superiores de Educação, Formação Pedagógica das Licenciaturas, Preparo de Especialistas em Educação e Formação de Professores da Educação Especial”. Segundo a mesma autora teve ainda a indicação 69/1976 que versava sobre a Formação do professor para os anos iniciais da escolarização em nível superior, que não chegou a ser homologada. Aguiar *et al* (2006, p. 823) referem-se a essas indicações como “pacote pedagógico”, de Chagas, para a “formação de recursos humanos da educação”.

1.2.4. Efervescência dos movimentos sociais e abertura democrática para a mudança do curso de pedagogia

Ao final da década de 1970, a partir do momento em que Valnir Chagar propõe o “pacote pedagógico” por meio das Indicações 67/75, 68/75, 70/76 e 71/76, quando o curso de pedagogia corria o risco de extinção, iniciou-se o movimento dos educadores que passaram a organizar fóruns para tratarem da questão e debater a temática do curso de Pedagogia. Esses educadores almejavam abrir o espaço democrático para a discussão do curso.

Naquele momento houve a organização de movimentos sociais que reagiram aos pareceres mencionados acima. E dois anos após a publicação dos pareceres o Ministério de Educação (MEC), pressionado pelos debates que emergiam em vários fóruns de educadores, toma a decisão de sustar a aplicação desses documentos. O MEC abre então, nacionalmente, o debate sobre a reformulação do curso de pedagogia organizando encontros regionais em vários estados (CAMPOS, 2009, p. 30).

Considerando o final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, Libâneo (2007, p. 12-13) destaca que este período:

Marca o início da campanha pela transformação do curso de Pedagogia num curso de formação de professores. O arrefecimento do controle político e da censura pelos militares, junto com resistências dos setores de esquerda organizados, favoreceu a produção de pesquisas e publicações no campo da educação contra práticas autoritárias e ideológicas no regime militar. Disso resultou a realização, em São Paulo, na PUC, da I Conferência Brasileira de Educação (CBE), quando já existia o chamado Comitê Pró-Participação na formação do educador, com a participação de nomes expressivos das faculdades de Educação. O que movia esse comitê eram as críticas ao Parecer 252/69 e às indicações de Valnir Chagas, tidos como tecnicistas, destinados a consolidar a educação tecnicista baseada na racionalidade técnica, na busca de eficiência e produtividade, contra uma educação crítica e transformadora. Havia um alvo paralelo das críticas, que era a Lei 5.540, que regulava todo o ensino superior na perspectiva tecnicista.

Libâneo (2007) esclarece ainda que esse é um momento marcado pela forte discussão política e ideológica no meio educacional e que por isso, a base de sustentação dessas críticas era o marxismo, do qual contrapunha a formação técnica, a fragmentação entre teoria e prática, e, criticava a separação entre pedagogo especialista e pedagogo docente.

Campos (2009) destaca que nesse período, final dos anos de 1970 e início de 1980, vários movimentos participaram do processo de redemocratização da sociedade brasileira e até hoje tem importante papel no campo educacional, a saber: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) que foi criada em 1960, mas foi importante no debate de formação dos profissionais da educação. Em especial, o destaque para a Associação Nacional pela Formação de Profissionais de Educação (ANFOPE)¹² que segundo a autora foi a “principal responsável pelas

¹² Embrionariamente nomeado Comitê Pró-participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, que se organizava por meio de comissões regionais. Em 1983, especificamente, se

propostas de reorganização curricular do curso de Pedagogia e propor uma identidade profissional dos educadores” (CAMPOS, 2009, p. 31).

A respeito dessas mobilizações, um marco histórico foi concretizado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), segundo Aguiar *et. al.* (2006), o I Seminário de Educação Brasileira (1978) organizado com o objetivo de divulgar resultados da pesquisa “Análise do currículo e conteúdo programático dos cursos de pedagogia com vistas a propostas alternativas de reformulação”. Segundo Aguiar *et. al.* (2006, p. 823) foi um “marco histórico no Movimento dos Educadores que aspirava subverter a tradicional ordem de “cima para baixo” nas decisões sobre as questões educacionais”. E dois anos depois, a Universidade de São Paulo (USP) sediou a I Conferência Brasileira de Educação (CBE), que segundo a autora também foi um grande movimento que teve como tônica os questionamentos contra as políticas educacionais da ditadura e que culminou na criação do Comitê Pró-formação(sic) do Educador.

O Comitê Pró-Formação (sic) do Educador criado no ano de 1980, segundo Libâneo (2006, p. 854) teve como objetivo central “a docência como base da identidade profissional de todo educador”. Tal preceito passou a ser a bandeira da ANFOPE.

De acordo com Libâneo (2006) essa foi uma forma de aliviar a divisão social do trabalho, expressão oriunda das relações capitalistas de produção, da qual dividia os trabalhadores em dois segmentos, os especialistas e os professores. Dessa forma, a saída era transformar todos os profissionais da escola em professores.

Por volta dos anos 1983-84, a partir da crítica à fragmentação e à divisão técnica do trabalho na escola, algumas Faculdades de Educação suprimiram do currículo as habilitações, passando a ter apenas duas habilitações - professor das séries iniciais do 1º grau e professor de cursos de habilitação ao magistério – descartando boa parte da fundamentação pedagógica do curso (FRANCO, LIBÂNEO, PIMENTA, 2007, p. 72).

Levando em conta essa crítica à fragmentação do trabalho, no ano de 1984, a resolução nº 207/1984, da Universidade Federal de Goiás fixou o currículo do curso de pedagogia, definido como licenciatura para formar professores das matérias pedagógicas do curso normal e das séries iniciais do ensino de 1º grau. Em tal currículo

transforma em Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE) e, na década de 1990, se constitui na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), tendo representação significativa no campo da formação de professores.

foram excluídas as habilitações que à época estavam amparadas pelo Parecer n° 252 e pela resolução n° 2/69 do CFE.

Para Libâneo (2006) o argumento para transformar a pedagogia num curso de formação de professores, sem as habilitações era claro e estava na exposição dos seguintes motivos:

A expansão de matrículas nas escolas de ensino fundamental, fruto da política educacional da época, requeria distribuir de modo mais racional as tarefas de escolarização ente os profissionais de educação (orientador educacional, administrador escolar, supervisor escolar e inspetor escolar), deixando aos professores as tarefas de execução de ensino. (...) Não fazendo mais sentido a formação de técnicos/especialistas, já que sua presença na escola fragmenta o processo de escolarização, expropria o saber e a competência dos professores, separa o que pensa, decide e planeja do que executa (LIBÂNEO, 2006, p. 855).

Em 1990, de acordo com Libâneo (2006) no V Encontro Nacional da CONARCEF, o mesmo tema foi debatido, a questão da luta contra a fragmentação entre especialistas e professores e a questão de a docência ser à base da identidade profissional de todo educador.

O período compreendido entre as décadas de 1980 e 1990 foi marcado por debates, aberturas democráticas, o país passando pelo movimento de Diretas Já e o pedido pela retomada da democracia. Como vimos anteriormente, diversos encontros para momentos de debate sobre a formação do pedagogo aconteceram. Sobre essas mobilizações, Saviani (2004, p. 122) comenta:

Essa mobilização foi importante para manter vivo o debate, articular e socializar as experiências que se realizaram em diferentes instituições, manter a vigilância sobre as medidas de política educacional, explicitar as aspirações, reivindicações e perplexidades e buscar algum grau de consenso na direção da solução do problema.

Brzezinski (1996) fez um levantamento para identificar as tendências para a formação do pedagogo no período de 1983-1992, e concluiu que:

Há uma diversidade de tendências nas reformulações do curso de pedagogia efetivadas pelas instituições de ensino superior. Todavia, a docência como base da identidade da formação está sempre presente. Se nos anos 80 ainda havia dúvidas em assumir a docência como base da identidade da formação do pedagogo, isso não se cogita nos anos 90 (BRZEZINSKI, 1996, p. 224).

Ainda sobre essa década de abertura democrática Aguiar *et. al.* (2006) apontam um conjunto de conquistas que emergiram dessa época:

Aceitação da base comum nacional organizada em eixos curriculares que, com a evolução dos estudos epistemológicos, foram tomando a dimensão de princípios norteadores que fundamentam a base comum nacional e expressam a concepção sócio-histórica da educação construída na práxis social; as reformulações curriculares feitas pela maioria das universidades públicas e particulares, que adotaram a docência como base da identidade do curso de pedagogia e extinguiram as habilitações; a intensa produção científica dos educadores socializada em periódicos e livros e a permanente participação no Fórum em Defesa da escola pública (sic) (AGUIAR *et. al.*, 2006, p. 824).

A década de 1990 foi marcada pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/1996. Com sua aprovação, diversas Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) foram elaborados a respeito do curso de Pedagogia, duração do curso, instituições ofertantes e atuação do profissional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 estipulou, em suas Disposições Transitórias, art. 87, § 4º que: “Até o fim da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996, s.p.). Este parágrafo da lei, porém, não pôde se concretizar (e até o momento ainda não foi alcançado), pois não levou em consideração a falta de Universidades na época em outros contextos que fossem capazes de absorver a enorme demanda de novos alunos para a formação em seus espaços educativos. Com isso, a LDB, em seu art. 62, cria mais uma modalidade para exercer o magistério na educação básica, os Institutos Superiores de Educação (ISE) ¹³.

Saviani (2009) chama atenção para o fato de que os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.

Para tanto, a Resolução CNE nº 1/99, artigo 1º, redefine quais são os Institutos superiores de educação para atuar no magistério na educação básica:

- I – Curso Normal Superior para licenciatura na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.
- II – Cursos de licenciatura para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.
- III - programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis;

¹³ Segundo Saviani (2009) a nomenclatura “Institutos Superiores de Educação” corresponde a “Curso Normal Superior”, instituição responsável pela formação de professores para a educação básica, bem como, para a formação de especialistas nos Cursos de Pedagogia, na época. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

IV - programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de diploma de nível superior que desejem ensinar nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio, em áreas de conhecimento ou disciplinas de sua especialidade, nos termos da Resolução CNE nº 2/97;

V - formação pós-graduada, de caráter profissional, voltada para a atuação na educação básica (BRASIL, 1999, s.p.).

Em consonância, o Decreto nº 3.276/99 muda a nomenclatura e exigência para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental:

Art. 3º- A organização curricular nos cursos deverá permitir ao graduando opções que favoreçam a escolha da etapa da educação básica para a qual se habilitará e a complementação de estudos que viabilize sua habilitação para outra etapa da educação básica.

§ 1º A formação de professores deve incluir as habilitações para a atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento.

§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente, em Cursos normais superiores (BRASIL, 1999, p.4).

A redação do Decreto nº 3554, de 07 de agosto de 2000, alterou o termo exclusivamente por preferencialmente. Dessa forma, o Decreto nº 3554/2000, em seu art. 1º, parágrafo 2º, estabelece o curso normal superior como espaço preferencial para a formação de professores da Educação Básica:

A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental far-se-á, **preferencialmente**, em cursos normais superiores (BRASIL, 2000, p. 1, grifo nosso).

A LDBEN de 1996 delibera a formação em Ensino Superior aos pedagogos para atuar como docente na Educação Básica, admitindo como formação mínima para este exercício a formação em nível médio, modalidade Normal, sem, portanto, deixar de garantir, também, aos pedagogos habilitações na área de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

Art. 64º. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino,

garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, s.p.).

O artigo 62, em específico, foi modificado no ano de 2017 pela lei 13.415. Esse artigo, atualmente, não retrata onde será ofertado o curso superior de licenciatura plena aos docentes para atuar na Educação Básica. De 1999 a 2013 o local a ser ofertado era nas Universidades e Institutos Superiores de Educação:

~~Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. — (Regulamento)~~

~~Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. — (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)~~

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. [\(Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017\)](#)

Observamos que nesse período surgem dois espaços diferentes de formação em nível superior dos pedagogos. E o que questionamos é o motivo pelo qual necessita de dois espaços para um mesmo objetivo de formação acadêmica. Como apontou Saviani (2008), os Institutos Superiores de Educação surgiram como espaços de formação de segunda categoria e mais aligeirado, portanto, seria uma formação mais barata para atender a um mesmo objetivo.

Com a nova mudança no artigo 62 da LDBEN nº 9394/96 por meio da redação dada pela lei nº 13415, de 2017, algo preocupante precisa ser destacado. O artigo não trata o espaço em que acontecerão os cursos de licenciaturas plenas, ou seja, se não há tratado na lei o local dessa formação, consideramos que essa formação poderá ser oferecida em qualquer local. E que, se antes a preocupação era com os IESs como espaços de segunda categoria e formação aligeirada, hoje, outros espaços poderão surgir para atender aos critérios.

1.2.5. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia – identidade consensuada

O processo de elaboração e homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de pedagogia foi demorado e passou por diversas etapas. Segundo Aguiar *et. al.* (2006, p. 824):

O primeiro passo importante deu-se em 1998, quando a Comissão de Especialistas em pedagogia instituída para elaborar as diretrizes do curso, desencadeou amplo processo de discussão, em nível nacional, ouvindo as coordenações de curso e as entidades – ANFOPE, FORUNDIR, ANPAE, ANPED, CEDES, Executiva Nacional dos estudantes de pedagogia.

Dessa discussão resultou a elaboração do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de pedagogia em maio de 1999 encaminhado ao CNE, e lá permaneceu por oito anos aguardando definição de regulamentação de outros pontos, tal como a questão da formação no curso normal superior. Diversos movimentos, encontros e lutas sociais foram organizados até que se aprovassem as atuais DCNs para o curso de pedagogia em 2006.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia trazem em seu artigo 2º que a formação ofertada pelo curso de pedagogia será voltada para o exercício em:

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 da área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 11).

Dito isso, verificamos que os egressos do curso de pedagogia ganham uma amplitude de atuação de acordo com a formação indicada pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais. Primeiramente podendo atuar como docentes na Educação Infantil, anos iniciais do ensino fundamental e, no ensino médio, na modalidade normal, sendo essas, níveis de ensino pertencentes à Educação Básica. Em relação aos cursos de Educação Profissional sua atuação gira em torno de serviços e apoio escolar, aqui especificamente entra a atuação dos pedagogos de Institutos Federais¹⁴. Além disso, em

14 Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de

outras áreas que sejam previstos conhecimentos pedagógicos também poderão ser locais de atuação. Partindo desse preceito amplia a atuação para além dos espaços escolares.

As diretrizes curriculares especificam ainda como é entendida a docência, que por sua vez, é especificada de uma forma bem ampla. Compreende-se a docência como:

Ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p. 11).

Para a formação do licenciado em Pedagogia, segundo as novas diretrizes do curso de Pedagogia de 2006, é central que essa formação possibilite ao estudante experiências na docência, na pesquisa e na gestão:

Para a formação do licenciado em pedagogia é central:
 I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
 II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
 III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006, p. 11).

Em relação à carga horária do curso de pedagogia, desde a criação das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia em 2006, há de ter uma carga horária anual de 3200 horas de efetivo trabalho acadêmico distribuídas em: 2800 horas dedicadas às atividades formativas; 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos de ensino fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da Instituição; 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006). Isso se apresenta com um pouco de contrariedade a tudo o que vinha sendo discutido e ressaltado nessas Diretrizes, pois se a formação possibilita o exercício em: “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 da área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006, p. 11), por que o

estágio obrigatório abrange apenas a Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental? Se as Diretrizes apontam para uma amplitude de atuação ao profissional do pedagogo, ao mesmo tempo, contrapõe o proposto e retrocede em relação ao estágio, focando apenas na docência desses níveis de ensino.

As habilitações que antes eram previstas na legislação para a formação do pedagogo, atualmente foram extintas. Portanto, as instituições que ofertavam o Normal Superior e as que já ofertavam o curso de Pedagogia que pretendem a transformação do curso de acordo com a nova diretriz deverão elaborar um novo projeto pedagógico obedecendo às novas normas. Assim como os concluintes do curso de pedagogia ou Normal superior que antes eram habilitados nos regimes de normas anteriores e que pretendem complementar seus estudos na área não cursada poderão fazê-lo.

Diferentes autores se debruçaram na discussão sobre as DCNs do curso de pedagogia. Optamos por trazer um pouco dessas contribuições para enriquecer a análise sobre essa nova identidade que se coloca a partir de 2006.

Libâneo (2005), ao discutir sobre a formação e atuação do pedagogo, diz que o pedagogo é um profissional que atua em várias instâncias: nos sistemas macro, intermediário ou micro de ensino; nas escolas; nas instâncias educativas não escolares, na produção de vídeos, filmes, brinquedos; nas editoras, dentre outros. Ou seja, há um vasto espaço de trabalho para esse profissional. Partindo dessa perspectiva, Libâneo (2005) entende que a formação do pedagogo e do professor não pode ser realizada em um único curso. Logo, Libâneo (2005) está chamando atenção para o fato de que hoje, a partir da formação dada ao pedagogo, ele não tem uma única identidade, mas sim identidades. Há uma formação para atuação do profissional em diversas instâncias, que para o autor, torna-se algo complicado, pois, em um único curso fica difícil abranger tantas diversidades identitárias.

Libâneo (2005) sinaliza que são necessários dois tipos de cursos, um de pedagogia para formar o pedagogo *stricto sensu* e um de licenciatura para formar professores para os níveis fundamental e médio de ensino. O autor chama a atenção, mais uma vez, para a formação como propulsora de identidade. Para ele seriam necessários dois cursos diferentes para formação identitárias diferentes, um para o pedagogo docente e outro para o pedagogo *stricto sensu*.

Pimenta (2006), assim como Libâneo (2005), tece críticas no que diz respeito à docência configurar-se como pilar na formação do pedagogo e defende que o eixo de formação do pedagogo deve ser a pesquisa. Logo, para ambos, a identidade do

pedagogo não pode ser reduzida apenas à docência. Os autores sinalizam para a importância da formação de pedagogos pesquisadores, trazendo, portanto, uma nova identidade a esse profissional.

Para Aguiar *et. al.* (2006, p. 833) a Diretriz curricular Nacional ao tratar a gestão educacional como parte da formação traz “uma contribuição importante rompendo com visões fragmentadas e fortemente centralizadas da organização escolar e dos sistemas de ensino”. Além disso, “supera aqueles modelos de organização curricular estruturados para formação por “habilitação” que culminava na formação do pedagogo especialista” (AGUIAR *et. al.*, 2006, p. 834). Por isso, para Aguiar *et. al.* (2006), ao se trazer a gestão educacional para a formação do pedagogo, se ajuda na superação da fragmentação que tinha nos currículos de pedagogia na época das habilitações. Portanto, esse ponto seria algo positivo se compararmos com a formação oferecida anteriormente marcada pela fragmentação entre licenciados e especialistas.

Kuenzer e Rodrigues (2006) afirmam que esse tipo de formação da qual o pedagogo sai habilitado para ser docente, gestor, orientador, inspetor e supervisor representa uma totalidade vazia. É quase impossível o oferecimento de uma formação profissional para o exercício de tantas competências (docência, gestão e pesquisa). Na medida em que ser docente é também ser gestor e pesquisador, evidenciar a docência sobre a gestão e a pesquisa é o que torna este um profissional polivalente e genérico. De acordo com as autoras:

a gestão e a investigação demandam ações que não podem ser reduzidas à de docência, que se caracteriza por suas especificidades; ensinar não é gerir ou pesquisar, embora sejam ações relacionadas [...] o perfil e as competências são de tal modo abrangentes que lembram as de um novo salvador da pátria (KUENZER; RODRIGUES, 2006, p. 191).

Kuenzer e Rodrigues (2007, p. 41) ainda sobre a nova diretriz curricular nacional para o curso de pedagogia apontam que “ao invés de flexibilidade para experimentar novas possibilidades, a redução pelo enrijecimento. Define-se exclusivamente o pedagogo como professor, limitando as qualificações profissionais”.

Segundo as autoras, a concepção de ação docente é ampliada provavelmente para rebater as críticas que vinham sendo feitas à redução do campo epistemológico da Pedagogia que a centralidade nesta categoria determinava e, ao mesmo tempo, produzir uma formulação que, pela abrangência, fosse mais consensual. Como resultado desse esforço as autoras entendem que ampliou demais a ação da docência, e que por ampliar demais acaba descaracterizando essa ação. Kuenzer e Rodrigues (2007, p. 42) chamam

atenção para esse fato: “amplia demasiadamente o perfil, do que resulta a ineficácia praxica da proposta, pois o que está em tudo não está em lugar nenhum, constituindo-se desta forma uma aberração categorial: uma totalidade vazia”.

Kuenzer e Rodrigues (2007) apontam ainda que a nova diretriz curricular é fortemente impactada pela epistemologia da prática que, no Brasil, pode ser situado no final da década de 1980 e início de 1990 influenciado por Donald Schön. Schön desenvolveu o argumento de que a prática precisaria ser refletida para a superação ao modelo de racionalidade técnica¹⁵, de tradição. A epistemologia da prática surge também como modelo alternativo ao academicismo nas propostas de formação. Mas o que essas autoras questionam é de que prática estamos falando, e alertam para o fato de que se essa prática reflete apenas a própria prática, reduz a formação ao conhecimento tácito. As autoras defendem que seja feito uma reflexão da prática atrelada à sistematização teórica, dessa forma, elas são contra a prática pela prática. As autoras defendem a abordagem da prática como práxis, ou seja, a prática em movimento em que prática e teoria se confrontam e levam o profissional a analisar, refletir e mudar a prática com a mediação da teoria.

Não se trata de retroceder a práticas pedagógicas teoricistas, de longa data questionadas, mas também não há como sustentar o pragmatismo utilitarista que tem se traduzido em práticas pedagógicas espontaneístas com frequência cada vez maior, e ainda mais justificadas pela legislação contrariando os avanços que a pesquisa e o debate acerca da pedagogia e seu estatuto epistemológico alcançaram nos últimos anos (KUENZER; RODRIGUES, 2007, p. 60).

Segundo Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 91) as diretrizes trazem algumas falhas, e para eles, a “insuficiência mais evidente, refere-se a falta de uma conceituação epistemológica clara de Pedagogia”. Para os autores, a diretriz apenas “estabelece a que se destina o curso, as modalidades de formação, as competências do egresso, mas não explicita a natureza e o objeto do campo do conhecimento pedagógico”.

Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 93) apontam outras falhas, dentre elas:

A diretriz coloca a pedagogia como sinônimo de docência, ora como sinônimo de atividades educativas; a diretriz aponta a questão da

¹⁵ DINIZ-PEREIRA (2014, p. 36) “de acordo com o modelo da racionalidade técnica, o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Assim, para se preparar o profissional da educação, conteúdo científico e/ou pedagógico é necessário, o qual servirá de apoio para sua prática. Durante a prática, professores devem aplicar tais conhecimentos e habilidades científicos e/ou pedagógicos”. Disponível em: <<http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15/4>>. Acesso em: 20 set. 2017.

identidade docente para o pedagogo, mas deixa explícito que há um eixo que será definido conforme os projetos de cada instituição, logo, há uma parte de formação docente e teria outra parte que remete a ideia das habilitações (bacharelado); o artigo 5º descreve competências necessárias aos egressos do curso arrolando 16 atribuições do docente, essas descrições misturam objetivos, conteúdos, recomendações morais, gerando imprecisões quanto ao perfil do egresso; nos artigos 2º e 4º são criados cinco modalidades de magistério – educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, cursos de ensino médio na modalidade normal, cursos de educação profissional na área de serviço e apoio escolar e outras áreas que requerem conhecimentos pedagógicos, entretanto, das cinco modalidades, a saber: educação infantil; anos iniciais do ensino fundamental; cursos de ensino médio na modalidade normal; cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar; outras áreas que requerem conhecimentos pedagógicos, há referência apenas de duas em todo o texto: educação infantil e anos iniciais.

Ainda sobre a formação do pedagogo, Lopes, Bianchini e Silva (2014) destacam que atualmente o pedagogo tem uma formação flexível e adaptável à sociedade. Os autores retratam, os marcos legais para os cursos de graduação em pedagogia no Brasil. Trazem para discussão os documentos legais referentes à formação do pedagogo desde a década de 1930, o que demonstra como o pedagogo se transformou de “velho” mestre-escola (1854-1880) em professor de instrução primária (final dos séculos XIX e XX) e, hodiernamente, em um “faz tudo” nas escolas e nas instâncias de administração dessas instituições.

Com isso, vivemos uma polêmica quanto à formação do pedagogo e as construções identitárias desses profissionais. Alguns autores acreditam que a formação do pedagogo deve centrar na produção do conhecimento sobre o fenômeno educativo, e, do outro lado, ANFOPE defende que a formação do pedagogo deve ter uma base comum, tendo como eixo principal a docência ampliada. Este último preceito reflete nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia, no qual observamos a docência como eixo primordial na formação dos pedagogos:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e

avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, p. 11).

O artigo citado ilustra a diversidade de identidades do pedagogo. Diversidade essa que é produto de conflitos entre àqueles que apoiam apenas a docência como identidade e àqueles que acreditam que a identidade do pedagogo precisa estar ligada à produção do conhecimento sobre o fenômeno educativo. Surge, dessa forma, a Identidade Consensuada, que é o pedagogo docente, gestor e pesquisador (BRZEZINKSKI, 2011).

Saraiva e Aquino(2011, p. 251) destacam que:

Desde a emergência do curso de pedagogia até os dias atuais, a profissão do pedagogo vem assumindo historicamente várias configurações, seja como especialista em educação com habilitações técnicas diversas seja como um docente, assumindo a postura de professor da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Infelizmente, ainda hoje, a base do curso de pedagogia é questionada, e sua identidade ainda é indefinida, deixando o campo de atuação de seus profissionais à margem de discussões e polêmicas.

De modo a resumir esses momentos marcantes nos cursos de pedagogia, resolvemos fazer um quadro síntese para ilustrar a questão das diversas identidades ao longo dos anos no Brasil desde a gênese do curso de pedagogia, que inicia com a criação das Escolas Normais.

Quadro 1: As identidades do pedagogo brasileiro ao longo da história

(Continua)

Ano	Legislação/parecer/instruções/decretos	Identidade
1879	Reforma da Instrução Primária – Leônicio de Carvalho	Poderia se tornar professor quem se julgasse habilitado para tal.
1880	Surge a Escola Normal	Formar professores para atuar na escola fundamental, escola complementar e na própria Escola Normal.
1930	Surge o curso de Pedagogia por meio do decreto lei nº 1190/39. Conhecido esquema de formação “3+1”.	Para os três primeiros anos de formação era atribuída a identidade de bacharel para a atuação como técnico da educação. Após os três anos cursados, somados a mais um ano com conteúdos sobre didática era atribuída a identidade de licenciado para atuar nos cursos normais.
1962	Parecer 251/1962 – fixa o currículo mínimo para o bacharelado. Parecer 292/1962 – fixa o currículo mínimo para licenciatura.	Continua uma dualidade de identidades. Bacharel (técnico) X Licenciado (docente de Escola Normal). A única coisa que muda é o título que passa a ser único – Bacharel e Licenciado em Pedagogia.
1969	Parecer 252/1969 feito por intermédio da lei nº 5540/68. O curso de pedagogia e as habilitações	Identidade atribuída era a de professor para o Ensino Normal, de nível secundário e a identidade de especialista de acordo com a habilitação que cursava – administração, supervisão, Inspeção. Dava um único título de licenciado com diferença nas habilitações.
Entre 1975 a 1976	Medidas que visavam à extinção do curso de Pedagogia. Parecer 67/75; 68/75; 70/76 e 71/76. O curso de pedagogia como uma especialização.	A identidade do pedagogo estava ameaçada. Uma identidade atrelada aos docentes já formados em cursos de graduação, incluindo os egressos das licenciaturas.
1984	Resolução nº 207/1984 da Universidade Federal de Goiás – fixa currículo para o curso de pedagogia, excluindo as habilitações.	A identidade atribuída por essa formação era a de professor das matérias pedagógicas do curso normal e das séries iniciais do ensino de 1º grau. A docência, portanto, se sobrepõe como base da identidade.

Quadro 1: As identidades do pedagogo brasileiro ao longo da história

(conclusão)

1996	<p>LDBEN n° 9394/96.</p> <p>Artigo 62 – trata sobre a formação do docente da educação infantil e das cinco primeiras séries iniciais do ensino fundamental que deverão dar-se em curso superior de licenciatura plena, ou a oferecida na modalidade normal.</p> <p>Artigo 64 - A formação dos profissionais de educação para atuarem na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional dar-se em curso de pedagogia ou nível de pós-graduação.</p>	<p>Identidade atribuída: Professor da Educação Infantil, Professor das cinco primeiras séries do Ensino fundamental e Profissionais com atuação em administração, inspeção, supervisão e orientação educacional.</p>
1999	<p>Decreto 3276/99 - Aponta que a formação deverá ser ofertada exclusivamente em cursos normais superiores aos pedagogos que pretendem atuar na Educação Infantil e nas cinco primeiras séries do Ensino fundamental.</p>	<p>Identidade atribuída: Professor da Educação Infantil, Professor das cinco primeiras séries do Ensino fundamental em cursos normais superiores.</p>
2000	<p>Decreto 3554/2000 - Estabelece o curso normal superior como espaço preferencial para a formação de professores.</p>	<p>Identidade atribuída: Professor da Educação Infantil, Professor das cinco primeiras séries do Ensino fundamental preferencialmente em cursos normais superiores.</p>
2006	<p>Diretriz Curricular Nacional para o Curso de Pedagogia</p>	<p>Identidade atribuída: docente, gestor e pesquisador.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Observamos, portanto, que o curso de Pedagogia no Brasil foi responsável por disseminar diversas identidades ao longo do tempo até chegar à identidade almejada hoje pelas DCNs. Percebemos ainda que mesmo com todos esses movimentos sociais de educadores, universidades e fóruns que aconteceram as DCNs ainda são alvo de críticas.

Esse é um problema histórico, político e filosófico nos cursos de pedagogia, pois desde o início ocorreu a separação entre professores e técnicos em educação, entre teoria e prática e entre licenciatura e bacharelado.

Logo, levando esse aspecto em conta, as novas DCNs tentam trazer a unificação de ambas as perspectivas, para então, formar um profissional global. Entretanto, ampliou demais a identidade desse profissional. Agora a questão já não é mais em relação à licenciatura e bacharelado ou, entre professores e bacharéis. Hoje o pedagogo expande seu campo de atuação para diversos lugares, desde a escola a locais não escolares, como hospitais, ONGs, empresas, etc.

Então, se antes o curso não conseguia fazer o diálogo entre licenciatura e bacharelado, como pode hoje um curso que consegue formar o profissional para atuar na educação infantil, ensino fundamental (primeiros cinco anos), EJA, ensino médio na modalidade normal, supervisor, orientador, gestor, inspetor educacional e ainda, o profissional para atuar em tantos lugares que não são escolares?

Vivemos em uma identidade um tanto ampliada do pedagogo, que ao mesmo tempo foi pensada para minimizar a dicotomia entre licenciatura e bacharelado, mas que pode trazer outros problemas na formação desse profissional. Corroboramos com Rodrigues e Kuenzer (2007) ao tratar o curso de pedagogia atual como uma totalidade vazia, pois, fica muito difícil um curso de quatro anos que consiga dar conta de tamanha complexidade.

Na realidade, amplia a identidade, amplia também a possibilidade de atuação em diversos espaços no mercado de trabalho, mas há de destacar e questionar se essa formação consegue ampliar a qualidade dela e para sabermos disso, precisamos pesquisar os profissionais que estão se formando nesse novo modelo proposto nas diretrizes e pesquisar também os currículos que estão sendo ofertados nas universidades. Embora não seja o foco desse trabalho, apenas trazemos essa problematização para refletirmos a questão da ampliação da identidade do pedagogo atualmente.

CAPÍTULO 2

CAMINHOS PERCORRIDOS: TIPO DE PESQUISA, SUJEITOS E MOTIVAÇÕES

Para entendermos como a identidade do pedagogo vem sendo configurada nos Institutos Federais, desenvolvemos a pesquisa por meio de uma proposta metodológica de abordagem qualitativa com enfoque fenomenológico.

Sobre a fenomenologia, Triviños (1987, p. 43) destaca que “é o ensaio de uma descrição direta de nossa existência tal como ela é”. Portanto, a pesquisa qualitativa com enfoque fenomenológico busca trazer a descrição de uma realidade. Este mesmo autor salienta, também, que a natureza fenomenológica põe em destaque as percepções dos sujeitos e, sobretudo, salienta o significado que os fenômenos têm para as pessoas. “A pesquisa qualitativa com apoio teórico na fenomenologia é essencialmente descritiva” (TRIVINÓS, 1987, p. 128).

Nesse sentido, a pesquisa proposta, enquadrou-se ao enfoque fenomenológico, visto que foi estudado um fenômeno – Configuração das identidades de pedagogos (as) de Institutos Federais Mineiros por meio de suas formações, atuações e desenvolvimento profissional. O enfoque fenomenológico justifica-se ainda, pois a pesquisa buscou as percepções e os significados que esses sujeitos têm sobre o fenômeno. Com isso, a preocupação foi em entender o objeto de estudo, analisar e produzir possíveis interpretações sobre o tema pesquisado.

Para realização desse trabalho foi necessário o cruzamento de diferentes técnicas de pesquisa, quais sejam: questionários, análise de conteúdo referente aos regimentos¹⁶ internos de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Mineiros selecionados para a pesquisa no que tange as atribuições dos pedagogos e as entrevistas semiestruturadas de cunho narrativo. A utilização de diferentes técnicas de pesquisa justifica-se, pois, de acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2000, p. 163) “as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coletas de dados”.

Para tal estudo, primeiramente, foi levantado o universo de Institutos Federais do Estado de Minas Gerais. Foram selecionados os Institutos Federais localizados na Zona

¹⁶ Os documentos institucionais foram consultados nos sites dos campi de Institutos Federais Mineiros, quando não se encontrava disponível, entramos em contato com o campus (seja por telefone ou e-mail solicitando o mesmo). Entretanto, ao entrar em contato, descobrimos que não havia documento institucional, nesses casos.

da Mata Mineira, Campo das Vertentes e um campus que está situado no oeste de Minas Gerais. Essa seleção foi feita levando em conta a amplitude de regiões em que esses Institutos se encontram e, também, por ser a região na qual eu trabalho. Com isso, os IFs selecionados fazem parte do IFSEMG, fizeram parte da pesquisa os seguintes campi: Rio Pomba, Barbacena, Juiz de Fora (funciona a reitoria), Muriaé, Santos Dumont, São João del-Rei, Manhuaçu, Campus avançado de Cataguases, Campus avançado de Bom Sucesso e campus avançado de Ubá.

Levando-se em conta que o Estado de Minas Gerais é o que mais possui Institutos Federais comparados aos outros Estados Brasileiros, se olharmos a lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 da qual cria os Institutos Federais, foi necessário ter esse critério de seleção da amostra. Por isso, pesquisamos os campi de Institutos Federais que estão em diversas regiões do estado de Minas Gerais.

Após fazer esse levantamento e seleção de Institutos Federais foi realizada uma pesquisa no Portal da Transparência¹⁷ pelo Órgão de lotação do servidor. Dessa forma, visualizamos todos os servidores dos campi de Institutos Federais objeto de pesquisa. Feito isso, foram levantados os nomes dos (as) pedagogos (as) de Institutos Federais Mineiros selecionados. Com essa pesquisa localizamos dezenove (19) pedagogos (as) atuantes nessas instituições.

Após o levantamento dos nomes dos (as) pedagogos (as) e seus órgãos de lotação, foi feito o primeiro contato via telefone e e-mail (caso estivesse disponível na página do Instituto Federal selecionado) com o setor de Gestão de Pessoas do Instituto Federal Mineiro selecionado. Foi explicado ao responsável pelo setor de gestão de pessoas, os objetivos da pesquisa, bem como, da importância de conseguir o contato (e-mail e telefone) dos (as) pedagogos (as) daquela Instituição. A partir do acesso aos Pedagogos, o contato com os mesmos foi feito para convidar-lhes para participar da pesquisa e apresentar-lhes o Termo de Consentimento, Livre e Esclarecido (TCLE).

O contato com os primeiros sujeitos pesquisados foi muito positivo e eles gostaram muito da proposta da pesquisa, visto que a pesquisa revelaria a voz e a história desse profissional. Os (as) pedagogos (as) que já haviam me respondido me passaram o perfil de *facebook* e o *WhatsApp* dos colegas de seus campi que ainda não tinham respondido ao e-mail de convite para a pesquisa. E, nesse sentido, foi de grande

¹⁷ É possível fazer essa pesquisa por meio do site: <<http://www.portaltransparencia.gov.br/>>, clicando na opção *servidores*; por *Órgão de lotação*, pesquisar por *Ministério da Educação* e, por fim, clicar na instituição pretendida. Feito isso, o site listará todos os servidores, o que facilita visualizar quem são os pedagogos da instituição.

importância, pois achei que o contato por meio dessas duas ferramentas fez com que os sujeitos pesquisados se sentissem mais próximos e mais abertos caso quisessem perguntar algo.

Senti ainda que alguns (as) pedagogos (as) gostaram tanto da proposta que sempre me enviavam mensagem no aplicativo do *WhatsApp* comentando que havia falado com o(a) colega para responder o questionário e participar da pesquisa, pois era uma forma de serem vistos e valorizados. Ou seja, eles estavam se sentindo representados pela pesquisa, demonstraram estarem felizes por ter uma pesquisa que os ouvisse, valorizasse, e que apresentasse suas identidades por meio de suas formações e desenvolvimento profissional naquele espaço.

Além de ter enviado o e-mail e ter conseguido o *WhatsApp* e o *facebook* da grande maioria dos profissionais convidados para a pesquisa foi feito telefonemas para os campi onde os (as) pedagogos (as) ainda não tinham respondido ao e-mail. Em diversos casos eles (as) me relataram que estavam atarefados (as), mas que responderiam. Em outras situações descobri que algumas pedagogas ainda não tinham respondido, pois, estavam afastadas de licença maternidade, e nesse caso estava bem difícil o contato com elas. Uma pedagoga, em particular, estava internada com problema de saúde há mais de duas semanas. Portanto, esperei um pouco para ver se ela conseguia melhorar para participar da pesquisa. Outra pedagoga, em específico, não se pronunciou em querer participar da pesquisa.

A primeira etapa contou com a aplicação de um questionário aos pedagogos (as) dos dez Institutos Federais selecionados. Esse questionário foi utilizado com o objetivo de levantar algumas informações preliminares dos sujeitos da pesquisa, a saber: nome (será mantido o anonimato nas análises e resultados da pesquisa), idade, gênero, local de trabalho, formação, tempo de experiência no cargo e as experiências vivenciadas no cargo, por eles. Todos esses dados serão apresentados em um capítulo próprio para descrever mais detalhadamente quem são os (as) pesquisados (as).

Em relação aos dados do questionário¹⁸ buscamos apresentá-los em categorias e subcategorias, por meio da análise de conteúdo (MORAES, 1999). Algumas dessas categorias foram pensadas a partir do conceito de identidade profissional e outras emergiram após o processo de leitura, em exaustão, dos dados, pois, como assinala Lüdke e André (1986, p. 45), “a tarefa de análise, implica num primeiro momento a

¹⁸ O questionário aplicado está disponível no apêndice A.

organização de todo o material, dividindo-os em partes e relacionando essas partes e procurando identificar nelas padrões relevantes”. A figura 1 auxilia na compreensão desse processo.

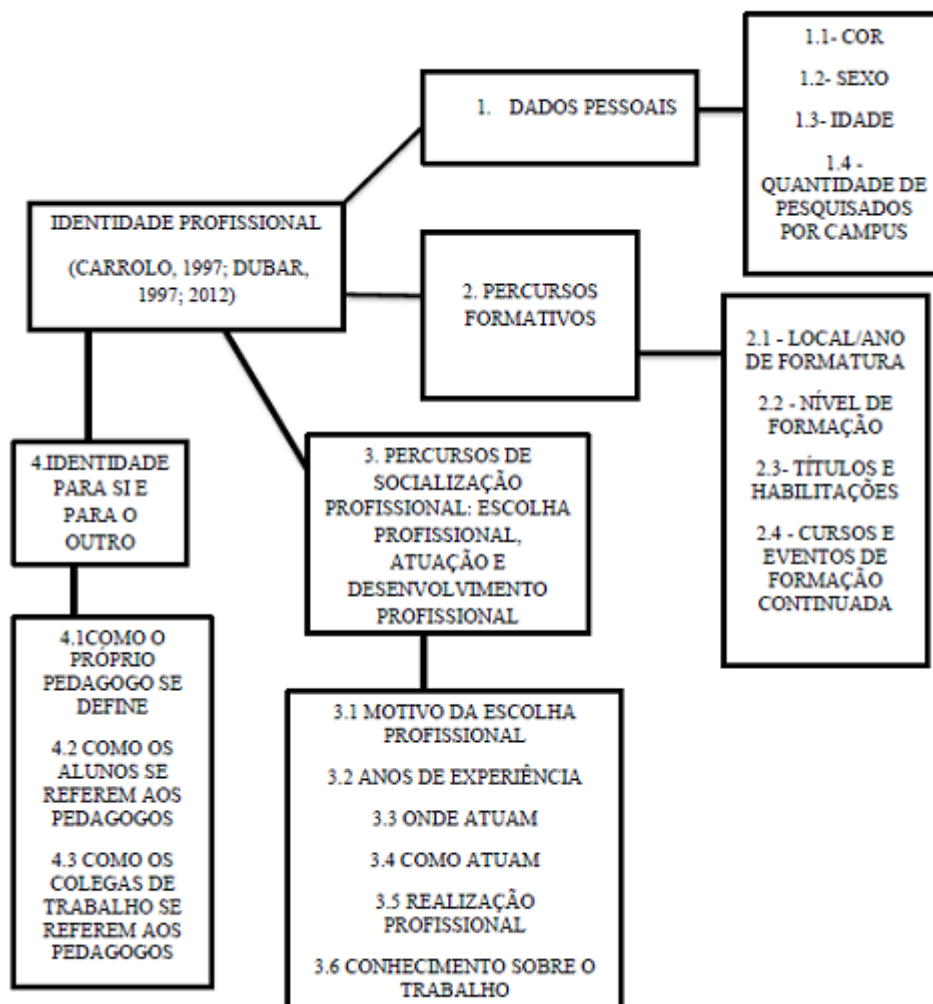


Figura 1: Categorias do questionário relacionadas ao conceito de identidade profissional apresentado por Carolo (1997) e Dubar (1997; 2012)

Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Cabe destacar que a análise de conteúdo realizada com as informações produzidas no questionário “é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados” (MORAES, 1999, p. 3). Logo, não há neutralidade neste tipo de análise, é uma interpretação possível pelo pesquisador diante da leitura de todo o material.

O mesmo tipo de análise foi feito em relação aos documentos institucionais dos campi. Como menciona Moraes (1999, p. 4) é preciso conceber cinco etapas para realizar a análise de conteúdo, a saber: “preparação das informações, transformação do conteúdo em unidades, categorização, descrição e interpretação”.

Achamos oportuno fazer a leitura dos regimentos internos dos Campi¹⁹, visto que, isso faz parte do contexto dos pesquisados e que são documentos que normatizam as atribuições dos (as) pedagogos (a) nesses IFs mineiros. Entretanto, descobrimos que não eram todos que já possuíam esse documento no seu campus. Então, por não achar esse documento em alguns campi, entrei em contato com os campi e soube que esse documento ainda não estava pronto em alguns e em outros nem havia sido começado a elaboração do mesmo.

Em relação à leitura desses regimentos, nos importava a questão do (a) pedagogo (a) retratado nesse documento. Portanto, esses regimentos trazem um pouco de como aquela instituição funciona, como é organizada e quais as funções de cada diretoria e setor.

A primeira coisa que podemos retratar é que dentro dos campi a organização se dá por meio das diretorias²⁰. Em todos os campi podemos observar a diretoria geral, ocupada pelo (a) diretor (a) geral²¹, as diretorias de ensino, de desenvolvimento institucional, de pesquisa e extensão e de administração. Todas essas diretorias são cargos indicados pelo (a) diretor (a) geral, ou, em alguns casos, há eleição, mas não é obrigatório que tenha eleição para essas diretorias mencionadas. E, dentro dessas diretorias, há os setores interligados a elas.

Ao ler esses regimentos internos foi possível observar que os (as) pedagogos (as) estão trabalhando dentro de setores ligados a diretoria de ensino e, em um caso, há esse profissional ligado à diretoria de extensão. Mas não conseguimos essas informações de todos os campi. O questionário auxiliou também nesse caso em que o regimento interno não existe ou quando o regimento interno não apresenta com detalhes as atribuições desses profissionais.

Assim como mostramos as categorias que emergiram na análise de conteúdo dos dados do questionário, mostramos as categorias que surgiram após a análise de conteúdo dos documentos institucionais.

¹⁹ Utilizamos nomes fictícios para os campi que possuem um regimento interno. Fizemos dessa forma para preservar as pessoas que participaram da pesquisa e que trabalham nesses campi.

²⁰ Os organogramas das instituições selecionadas estão nos anexos 2, 3 4, 5, 6 e 7.

²¹ De acordo com o decreto n° 6986 de 20 de outubro de 2009, haverá consulta a comunidade escolar para escolha do diretor do campus, bem como para a escolha do reitor a cada quatro anos.

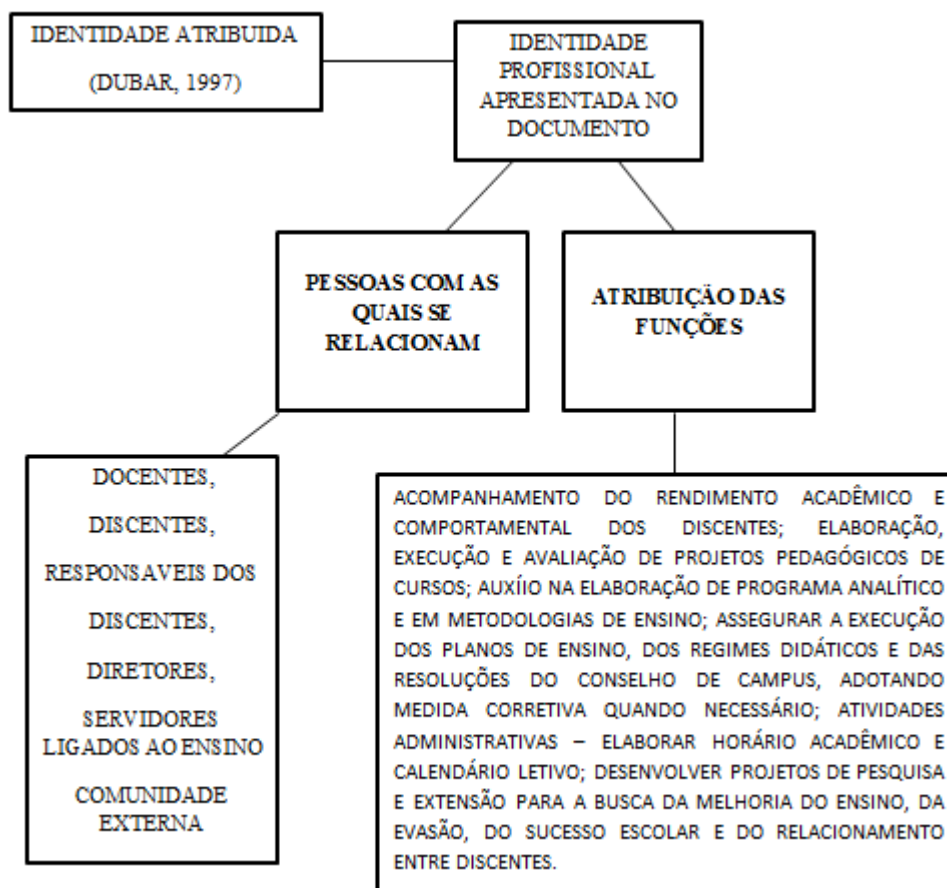


Figura 2: Categorias dos documentos institucionais relacionadas ao conceito de actos de atribuição apresentado por Dubar (1997)

Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Em relação às descrições e as interpretações das categorias derivadas dos documentos institucionais e questionários, essas estão apresentados no capítulo quatro.

A última etapa da pesquisa contou com entrevista semiestruturada²², que foi analisada por meio de narrativas com os cinco pedagogos (as) selecionados (as), a partir das respostas do questionário. As experiências diferenciadas, evidenciadas no questionário, foram selecionadas com o objetivo de mostrar a realidade do cargo em diferentes situações, visto que a pesquisa objetiva analisar as diferentes configurações das identidades desses pedagogos. Logo, pedagogos (as) com configurações diversificadas foram selecionados para a entrevista, pois essas situações mereciam maior aprofundamento.

A entrevista teve como tema central a questão da identidade. Por isso, eixos como percursos formativos e profissionais e desenvolvimento profissional estiveram

²² O roteiro da entrevista está disponível no apêndice B. As entrevistas foram realizadas nos meses de janeiro e fevereiro de 2018 na cidade de cada entrevistado com a combinação prévia de data e local.

incluídos, por entender que ambos são responsáveis pela configuração da identidade desses profissionais.

Os resultados dessas entrevistas em formato de narrativa foram apresentados nos capítulos cinco e seis visto a riqueza das histórias anunciadas por esses pedagogos (as) selecionados para essa etapa. É importante justificar a opção pela narrativa como potencial para auxiliar nessa pesquisa de abordagem qualitativa.

Ao pensar nas entrevistas, escolhemos a narrativa como método e análise, pois nesse tipo de pesquisa a voz dos sujeitos e o significado que esses atribuem às suas experiências são muito importantes e a melhor forma que encontramos para que os pesquisados tenham voz foi por meio da narrativa. A narrativa deixa os sujeitos mais a vontade para falarem o que acham sobre o fenômeno que estamos estudando.

A contribuição de uma pesquisa narrativa está mais no âmbito de apresentar uma nova percepção de sentido e relevância acerca do tópico da pesquisa do que no de divulgar um conjunto de declarações teóricas que venham somar ao conhecimento na área (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 75).

A pesquisa narrativa como vemos, tende a se preocupar mais com as histórias narradas de experiências do que com um conjunto de teorias para orientar o estudo. Isso é uma escolha que se faz e que se difere de pesquisas formalistas. “Os formalistas começam a pesquisa pela teoria, enquanto os pesquisadores narrativos tendem a começar com a experiência assim como é expressa em histórias vividas e contadas” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 73).

Desse modo, é na escolha da pesquisa narrativa que nos enveredamos. Iniciamos inclusive esse trabalho com a minha própria narrativa. Isso é a escolha de um caminho que se quer trilhar “a pesquisa narrativa começa, caracteristicamente, com a narrativa do pesquisador orientada autobiograficamente, associada ao *puzzle* (enigma) da pesquisa, denominado, por alguns, como problema de pesquisa ou questão da pesquisa” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 73).

Além disso, a escolha pela pesquisa narrativa faz com o que o pesquisador entre em momentos de desconstrução dele próprio, pois, ouvir o outro é estar aberto a outros significados de um objeto em que também está implicado. Escutar o pesquisado em forma de narrativa é estar aberto ao novo que possa surgir ou ao velho que também já

faz parte do universo do pesquisador, pois como assinala Ferenc (2017) trabalhar com narrativas é mobilizar a si mesmo.

Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós (CUNHA, 1997, p. 187).

Logo, como pesquisadora que investe em um objeto de estudo familiar, essa perspectiva metodológica me auxiliou nesse afastamento, estranhamento e no controle da produção e criação de verdades que eu queira ouvir, pois como destacam Clandinin e Connelly (2011, p. 114) “na pesquisa narrativa, o pesquisador tende a escapar ao papel de controlador de hipóteses que podem ser testadas ou provadas. Aqui, o pesquisador entra na paisagem e participa de uma vida profissional em andamento”.

O mais interessante para essa proposta da entrevista de cunho narrativo é “de quem é a voz que fala, de onde se dá esta fala, em que circunstâncias ela é produzida, quais e porque são as suas revelações, quais e porque são as suas ocultações etc” (CUNHA, 1997, p. 191).

Ferenc (2017) destaca também que dar vozes aos sujeitos pesquisados é uma forma de demonstrar insatisfação com os modos habituais de pesquisa. Estamos acostumados a visualizar pesquisas em que a teoria é base para intervenção. Dessa forma, se a teoria já responde ou limita o problema de pesquisa, qual seria o sentido em ouvir as pessoas? Logo, dar vozes aos sujeitos é desconstruir esse modelo habitual de pesquisar e ao mesmo tempo, é fazer com que o sujeito apareça de fato nas produções acadêmicas.

Nesse sentido, para além da voz de quem fala, há que se levar em conta o contexto de onde fala. O contexto é primordial para entender as revelações desse sujeito. O sujeito é histórico e social, portanto, esses aspectos devem ser levados em conta na escuta do sujeito e é por isso que nos preocupamos em explicitar o contexto de atuação dos participantes da pesquisa nos próximos capítulos; como estão inseridos na instituição e com quem se relacionam. E não é somente o pesquisado que está narrando a partir de um lugar, as “histórias que trazemos como pesquisadoras também estão marcadas pelas instituições onde trabalhamos, pelas narrativas construídas no contexto social do qual fazemos parte e pela paisagem na qual vivemos” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 100).

Além dos aspectos já elucidados sobre o uso da narrativa, cabe destacar a possibilidade que a narrativa traz aos sujeitos pesquisados de se olharem. Esse é um momento oportuno para refletirem sobre si mesmos, a sua atuação, seus processos de formação e de desenvolvimento profissional, na instituição de trabalho. Nessa direção, nos alerta Cunha:

A perspectiva de trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma. O sistema social conscientemente envolve as pessoas numa espiral de ação sem reflexão. Fazemos as coisas porque todos fazem, porque nos disseram que assim é que se age, porque a mídia estimula e os padrões sociais aplaudem. Acabamos agindo sobre o ponto de vista do outro, abrindo mão da nossa própria identidade, da nossa liberdade de ver e agir sobre o mundo, da nossa capacidade de entender e significar por nós mesmos (CUNHA, 1997, p. 190).

Esse momento propiciado pela entrevista de cunho narrativo pode se tornar, também, um momento de autorreflexão. Indagamos: quando temos a oportunidade de falar de nós mesmos e refletirmos sobre o que falamos? É pela narrativa que acreditamos que essas histórias possam ser fundamentais para ajudar a entender como as identidades dos (as) pedagogos (as) são configuradas em Institutos Federais Mineiros e como esses contextos potencializam a autoformação a esses profissionais.

Como nessa pesquisa estudamos as identidades dos sujeitos, como elas são configuradas, a narrativa é um meio fértil para desvelar tal questionamento. Isso porque,

As narrativas combinam histórias de vida a contextos sócio-históricos, ao mesmo tempo que as narrativas revelam experiências individuais e podem lançar luz sobre as identidades dos indivíduos e as imagens que eles têm de si mesmo, são também constitutivas de fenômenos sóciohistóricos específicos nos quais as biografias se enraízam (JUNQUEIRA MUYLAERT *et. al.*, 2014, p. 196).

Ora, se com a narrativa os sujeitos revelam as experiências individuais, por meio das imagens que têm de si na relação com o outro, essa é uma metodologia propícia para desvelarmos as identidades desses profissionais.

CAPÍTULO 3

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E A CONTEXTUALIZAÇÃO DE INSTITUTOS FEDERAIS MINEIROS

Como o Instituto Federal é a instituição na qual os pesquisados atuam, trazemos o histórico dessa instituição evidenciando o seu processo de desenvolvimento. Antes da criação dos Institutos Federais, a Educação Profissional no Brasil passou por alguns marcos que achamos que mereciam destaque. Por isso, iniciamos esse capítulo com um breve resumo do percurso que aconteceu em relação à Educação Profissional até chegarmos a criação dos Institutos Federais, em 2008.

A educação profissional no Brasil se inicia com as experiências das Escolas de Aprendizes e Artífices em 1909, com a criação de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA) ²³ por meio do Presidente da República, Nilo Peçanha, que mais tarde, deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs).

Segundo Amorim (2013, p. 32-33, grifo da autora) referindo-se às EAA:

O sistema proposto pelo governo tinha abrangência nacional e procurou organizar a educação profissional mediante a oferta de educação primária e profissional a uma determinada clientela – “os desfavorecidos da fortuna” – que representava um obstáculo para o desenvolvimento do Brasil.

Observamos que a educação profissional no Brasil, por meio da EAA, foi pensada para a preparação da mão de obra de trabalhadores visando o impacto dessa formação/ou desse investimento diretamente no projeto desenvolvimentista do país.

No período de 1930 a 1945, Amorim (2013), período do governo de Getúlio Vargas, com a crescente industrialização brasileira, as EAAs são transformadas em 1942 em Escolas Industriais e Técnicas, por meio do decreto no 4.127, de 25 de fevereiro de 1942²⁴.

Além da transformação das EAA em escolas industriais e a criação do Sistema S, Santiago (2015, p. 18) aponta que no período de 1942 a 1946 ocorreu ainda a “criação das Escolas Técnicas Federais, oferecendo formação profissional em nível

²³ As Escolas de Aprendizes e Artífices foram criadas por meio do Decreto nº7.566, de 23 de setembro de 1909, pelo presidente Nilo Peçanha: “Crêa nas capitales dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito”.

²⁴ Esse decreto estabeleceu as bases de organização da rede Federal de estabelecimentos de ensino industrial. Art. 1º A rede federal de estabelecimentos de ensino industrial será constituída de: a) escolas técnicas; b) escolas industriais; c) escolas artesanais; d) escolas de aprendizagem (BRASIL, 1942).

equivalente ao do secundário, com autorização para ingresso em nível superior equivalente à área de formação profissional”.

Ainda de acordo com Amorim (2013, p. 40),

o final da década de 50 é marcado pela transformação das escolas técnicas em autarquias²⁵, que passam a se denominar Escolas Técnicas Federais e tem intensificada a sua atuação na formação de técnicos para atender ao processo de industrialização brasileiro.

Ao final da década de 1970, as escolas técnicas federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Para Amorim (2013), essas instituições passam a ser vistas como instituições de elevada qualidade na formação de engenheiros e tecnólogos para atender as mudanças do sistema produtivo. Foi na década de 1980, de acordo com o site do Ministério da Educação, que um novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu, com o desenvolvimento de novas tecnologias, agregadas à produção e à prestação de serviços. Para atender a essa demanda, as instituições de educação profissional vêm buscando diversificar programas e cursos para elevar os níveis da qualidade da oferta.

No ano de 1994 a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica (Lei Federal Nº 8.948/94) possibilitou a transformação de escolas técnicas federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, bem como a integração das escolas agrotécnicas federais nesse processo.

No ano de 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), foi regulamentada a LDB nº 9394/96. Nessa lei foi dedicado um capítulo inteiro que tratava sobre a Educação Profissional. Segundo Santiago (2015, p. 18) “pretende-se, com respaldo na nova LDB, a superação dos enfoques assistencialistas e economicistas, bem como do preconceito social construído sobre essa modalidade educacional”.

Entretanto, o governo de Fernando Henrique Cardoso atendia a interesses de organismos internacionais²⁶ e, por isso, a atenção para a educação se deu mais efetivamente aos níveis de ensino fundamental. A exemplo disso podemos citar a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Esse fundo foi criado para garantir uma subvinculação dos recursos da educação para o Ensino Fundamental, bem como para

²⁵ As instituições ganham autonomia didática e de gestão e passam a se denominar Escolas Técnicas Federais. Com isso, intensificam gradativamente, a formação de técnicos: mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização (BRASIL/MEC, 2008, p. 14).

²⁶ Tais como: Banco Mundial, Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

assegurar melhor distribuição desses recursos. Com este fundo de natureza contábil, cada Estado e cada município recebia o equivalente ao número de alunos matriculados na sua rede pública do Ensino Fundamental.

No ano de 1997, o decreto 2.208 regulamenta a educação profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional²⁷. Em 1999 retoma-se o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

O ano de 2003 foi marcado pela eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Podemos dizer que no mandato do presidente supracitado (2003-2011) foi o período em que mais se investiu na educação profissional no país. Em 2004, o presidente sanciona o decreto 5.154²⁸ que permitia a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio.

Em 2005 institui-se pela lei 11.195 que a expansão da oferta da educação profissional preferencialmente ocorreria em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organização não governamentais. Foi lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, com a construção de 60 novas unidades de ensino pelo Governo Federal. E ainda, o CEFET Paraná passa a ser Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Em 2006, o governo federal propôs um conjunto de programas destinados a estimular a oferta do ensino médio integrado à educação profissional, eis que é lançado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos²⁹ (PROEJA). Ainda em 2006 foi lançado o Catálogo Nacional dos Cursos superiores de Tecnologia.

Em 2007 foi lançada a segunda fase do Plano de expansão da rede federal e por meio do decreto 6.302 é instituído o Programa Brasil profissionalizado, e ainda no mesmo ano é lançado o catálogo nacional dos cursos técnicos. É em 2008 por meio da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 que os Institutos Federais foram criados.

²⁷O PROEP foi criado em 1997 pelo governo brasileiro e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para expandir a oferta de cursos de formação de trabalhadores no país. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/4091-sp-1330480835>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

²⁸ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 25 ago. 2017.

²⁹ Ver mais em: <<http://portal.mec.gov.br/proeja>>. Acesso em: 20 out. 2017.

3.1 A criação dos Institutos Federais

Os Institutos Federais, lócus de trabalho dos (as) pesquisados (as) nesse estudo foram criados a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, no governo de Luís Inácio Lula da Silva. De acordo com a referida lei, em seu artigo 2º:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008, s.p.).

Foram criados 38³⁰ Institutos Federais por meio dessa mesma lei, em todo o território brasileiro. Os IFs fazem parte da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica vinculados ao MEC. Além dos IFs fazem parte dessa mesma rede a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG); as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II.

De acordo com o MEC, entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento. Na figura 3 podemos observar esse crescimento na rede Federal.

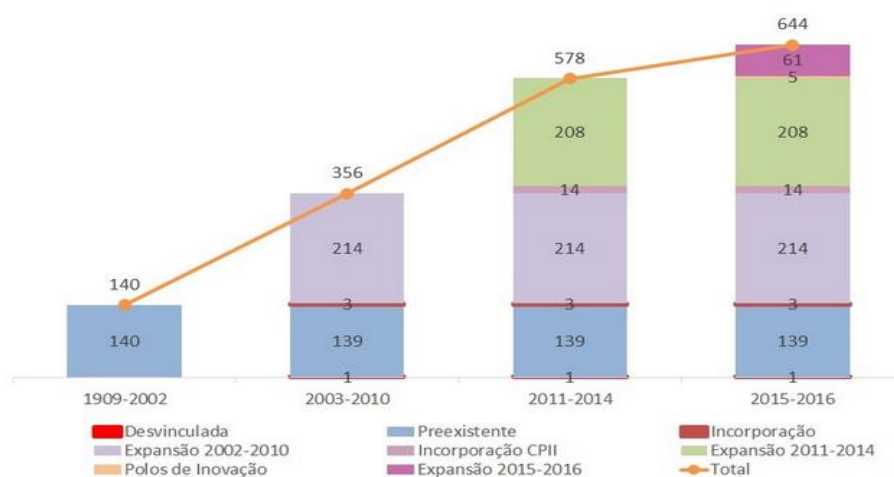


Figura 3: Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e tecnológica por unidades.

Fonte: Site do MEC (2017).

³⁰ Visualizar no anexo 01 os 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia criados.

Em relação aos municípios atendidos dentro desse espaço de tempo, de 1909 a 2016, o site do MEC também divulgou essa crescente expansão e como pode ser percebido na figura 4, atualmente são 568 municípios atendidos pela rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

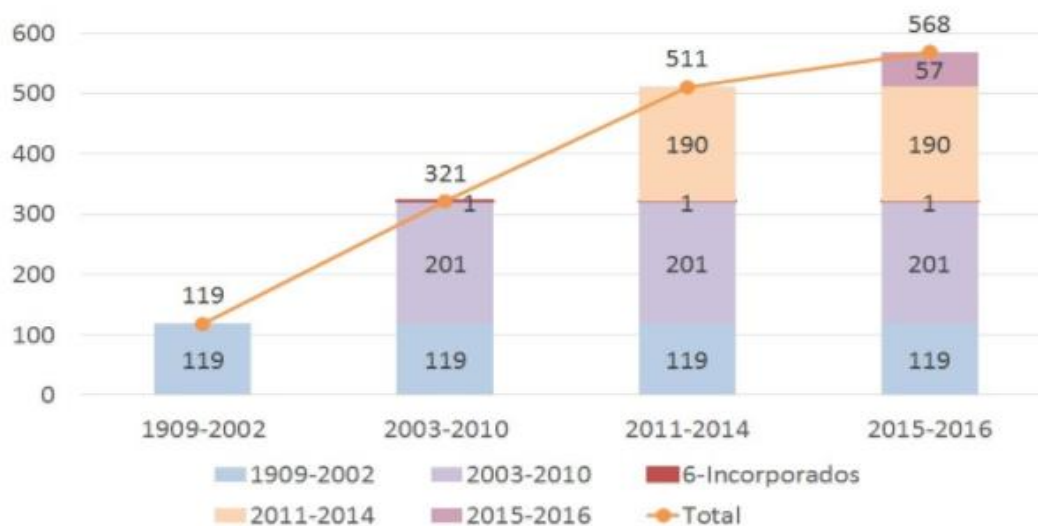


Figura 4: Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e tecnológica por municípios.

Fonte: Site do MEC (2017).

Há de se destacar que o maior crescimento dessa rede Federal se deu nos mandatos dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e de Dilma Vana Rousseff (2011-2016). No período de 2003 a 2016 houve um crescimento de aproximadamente 79% de municípios atendidos e de 78,2% de crescimento em relação à criação de unidades.

A lei de criação dos IFs destaca as finalidades e características dos mesmos, em seu artigo 6º:

Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008, s.p.).

Percebemos, portanto, que a educação profissional e tecnológica foi criada com o objetivo de auxiliar no desenvolvimento local, regional e cultural da região. Cabe destacarmos ainda que há uma preocupação em integrar educação básica e educação profissional, bem como, com a educação superior. Há uma mudança no paradigma de educação profissional apresentado. Mais do que preparar mão de obra para impulsionar o crescimento do país, os Institutos Federais buscam uma educação integradora, unificada entre educação básica e profissional. Buscam se tornar referência de qualidade de ensino e de qualidade de educação profissional, com vistas ao desenvolvimento local.

Na necessária articulação com outras políticas sociais, os Institutos Federais devem buscar a constituição de Observatórios de Políticas Públicas, tornando-as objetos de sua intervenção através das ações de ensino, pesquisa e extensão articulada com as forças sociais da região. É nesse sentido que os Institutos Federais constituem um espaço fundamental na construção dos caminhos com vista ao desenvolvimento local e regional. Para tanto, devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por um mercado (PACHECO, 2010, p. 13).

Pelo histórico da educação profissional no Brasil, vimos que, por décadas, a mesma foi usada como mola propulsora para a formação das pessoas de classes desfavorecidas como mão de obra. Dito de outro modo, a educação profissional servia para atender aos interesses de uma agenda desenvolvimentista, mas sem a pretensão de levar uma educação de formação geral unificada as classes desfavorecidas, dificultando assim, uma formação de qualidade para essa camada da sociedade. Nesse sentido, os IFs buscam acabar com essa fragmentação.

Assim derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciências e cultura na perspectiva da emancipação

humana, é um dos objetos basilares dos Institutos. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios estes válidos, inclusive, para as engenharias e licenciaturas (PACHECO, 2010, p. 14).

Deste modo, podemos enfatizar que o IF tem um compromisso social e, por isso, uma política de transformação da sociedade. Em seus objetivos podemos notar que a educação aqui entendida precisa transformar socialmente o local, as pessoas, logo, a sociedade. Nessa perspectiva, Pacheco (2010, p. 16) comenta sobre esse novo projeto de educação:

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-lhes 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.

Apresentadas as finalidades dos IFs, destacamos agora os objetivos dos Institutos Federais, de acordo com a lei de criação dos mesmos, em seu artigo 7º:

- I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
- VI - ministrar em nível de educação superior:
 - a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008, s. p.).

Em relação aos objetivos dos IFs, podemos destacar o compromisso com uma educação verticalizada, que vai desde a formação no ensino médio nas modalidades: integrada, subsequente, concomitante e PROEJA; cursos superiores; cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Em todas essas modalidades a importância dada a educação tecnológica para a transformação do meio é ressaltada. Sobre essa forma de organização pedagógica, Pacheco (2010) chama atenção para a possibilidade de aprendizagem docente nesse espaço que atende a diferentes modalidades de ensino. Além desse aspecto, o autor indica a possibilidade, aos discentes, que podem a partir de então frequentar em uma instituição que oferece do ensino médio integrado à pós-graduação:

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, 2010, p. 13).

Pacheco (2010) salienta ainda que é necessário trabalhar com a transversalidade ao organizar o trabalho pedagógico, e no caso de uma educação tecnológica há de ter o diálogo entre educação e tecnologia. Trazendo a tecnologia como um elemento importante e transversal para o ensino, a pesquisa e a extensão. Enfatiza-se, ainda, que a tecnologia precisa ser entendida para além da técnica, precisa ser entendida de forma ampliada aos aspectos socioeconômicos e culturais.

Especificamente sobre a atuação dos profissionais do IF, Pacheco (2010) relata que os profissionais podem trabalhar simultaneamente da educação básica até a pós-graduação.

Esses profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (PACHECO, 2010, p. 22).

Evidenciamos, portanto, assim, que os profissionais da educação têm a possibilidade de atuar em diferentes modalidades. Chamamos a atenção aqui para os (as) pedagogos (as) que são atores nessa pesquisa. Deparamos com o profissional atuando em diferentes modalidades e de diferentes formas.

O IF tem como projeto ou objetivo é lidar com o conhecimento de forma integrada, de modo que ciência e tecnologia, teoria e prática, pesquisa e extensão sejam apresentadas e vivenciadas de forma articulada. Propõe-se, pois, superar o conhecimento de forma fragmentada.

O que está posto para os Institutos Federais é a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de um outro mundo possível. A referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o homem e, por isso, o trabalho, como categoria estruturante do ser social, é seu elemento constituinte. É, pois, uma formação que se dá no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas (PACHECO, 2010, p. 24).

Nesse sentido, como já apresentado, a política dos Institutos Federais se afina a uma política de ordem social. É possível observar que essa é uma instituição que nasce com o objetivo de transformação da realidade social e também de transformação na vida das pessoas. São oportunidades de ensino, pesquisa, extensão e educação profissional e tecnológica dentro de uma mesma instituição.

É necessário ainda enfatizar que são objetivos oriundos da política social que emerge com mais força nos governos de Lula e Dilma (2003-2016). Entretanto, para se confirmar se tais objetivos são de fato colocados em prática seria necessário pesquisar de forma qualitativa os IFs, os cursos, as propostas pedagógicas, os servidores (gestores, professores, técnicos administrativos) e os estudantes dessa instituição para saber se ocorre na prática essa educação articuladora e integradora tão objetivada por essa nova lei.

Em um estudo recente, feito por Artiaga (2015), foi possível detalhar essa relação entre o Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico e o resultado alcançado pelos egressos após a conclusão do curso técnico integrado em Agroecologia no campus

Muriaé-MG. Nesse estudo, ela demonstrou que essa educação articulada não é realidade no curso de Agroecologia no Campus Muriaé. O curso foi desenvolvido por meio de práticas curriculares que ainda acompanham o modelo dualista, em que teoria e prática estão dissociadas, segundo a autora. Por outro lado, a pesquisadora adverte que o ensino médio integrado em Agroecologia no campus Muriaé atende muito bem a função propedêutica do ensino. Por isso, sobre o curso do campus Muriaé destaca:

Não seria suficientemente integrado, no entanto, isso não afetaria o objetivo inicial dos estudantes quando ingressam no curso, que é o acesso ao Ensino Superior, pois este está sendo alcançado. Vimos como resultado da pesquisa que apenas um aluno optou por seguir a carreira de técnico em agroecologia e atribuímos isso ao perfil do público que ingressa no curso, visto que a maioria almeja o acesso ao Ensino Superior (ARTIAGA, 2015, p. 79).

Sobre os egressos, esses explicitaram na pesquisa realizada por Artiaga (2015) as possibilidades que tiveram de uma formação diferenciada e que, de certa forma, isso já é um diferencial na formação ofertada pelo IF. “Os egressos se sentem mais preparados para ingressar no mercado de trabalho (entenda-se curso superior) e atribuem tal preparação às experiências com os estágios, à vivência com os produtores rurais e com os professores de diversas áreas” (ARTIAGA, 2015, p. 80).

Dito isso, procuramos demonstrar que para analisar se os objetivos dos IFs estão sendo alcançados, é necessário que outras pesquisas qualitativas nessas instituições sejam realizadas.

3.2 Os campi do Instituto Federal Mineiro selecionado para a pesquisa

A escolha por Institutos Federais Mineiros, como já apresentado na justificativa da pesquisa, se deu pelo fato de atuar como pedagoga nesse espaço. E, além disso, ao fazer o levantamento das dissertações e teses com o tema aqui proposto, não foram encontrados estudos que abrangessem Institutos Federais Mineiros. O estado de Minas Gerais³¹ é o que possui maior quantidade de Instituto Federal, dado que pode ser averiguado na lei de criação dos Institutos Federais. Por esse motivo, foi necessário selecionar alguns campi para a pesquisa. Os Institutos Federais Mineiros selecionados

³¹ Institutos Federais no estado de Minas Gerais: Instituto Federal de Minas Gerais; Instituto Federal do Norte de Minas Gerais; Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais; Instituto Federal do Sul de Minas Gerais; Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Cada Instituto Federal é composto por Campus em diferentes municípios do estado de Minas Gerais.

para a pesquisa são aqueles que estão localizados na Zona da Mata Mineira, Campo das Vertentes e um campus localizado na zona oeste do estado de Minas Gerais. Dessa forma, os campi selecionados fazem parte do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IFSEMG). Portanto, os campi pertencentes ao IFSEMG são lócus de trabalho dos (as) pedagogos (as) que participaram dessa pesquisa.

3.2.1. A localização dos campi do IFSEMG

Esses IFs são campus que fazem parte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. Esse instituto – Sudeste de Minas Gerais – foi criado em dezembro de 2008, e integrou, em uma única instituição, o antigo Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba (Cefet-RP), a Escola Agrotécnica Federal de Barbacena e o Colégio Técnico Universitário (CTU) da UFJF.

Faz parte dessa rede, os seguintes Campi: Cataguases, Juiz de Fora, Santos Dumont, Manhuaçu, Muriaé, Rio Pomba e Ubá localizados na Zona da Mata Mineira, Barbacena e São João del-Rei situados no Campo das Vertentes e, Bom Sucesso localizado na Zona Oeste de Minas Gerais. Cabe destacar, ainda, que o município de Juiz de Fora abriga a Reitoria.

No total, o IFSEMG está presente em dez municípios mineiros. Em se tratando de unidade territorial atingida, são 7.611,004 Km². Em relação à quantidade de população beneficiada pela expansão do IFSEMG, correspondem a 1.259.692 pessoas. Cabe lembrarmos ainda que essa Instituição alcança também as regiões e cidades vizinhas. Por isso, esse número pode ter um aumento considerável de pessoas beneficiadas com a criação dessa instituição.

Tabela 1: Território e número de população dos Municípios em que o IFSEMG está presente

Município	Território em Km ² (2016)	População estimada 2017
Cataguases	491,767	75.025
Juiz de Fora	1435,749	563.769
Santos Dumont	637,373	47.561
Manhuaçu	628,318	88.580
Muriaé	841,693	108.537
Rio Pomba	252,418	18.061
Ubá	407,452	113.300
Barbacena	759,186	136.689

Bom Sucesso	705,046	17.907
São João Del Rei	1452,002	90.263
Total:	7.611,004	1.259.692

Fonte: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso em: 5 set. 2017.

Geograficamente, os campi pertencentes ao IFSEMG estão localizados nas seguintes regiões de Minas Gerais:

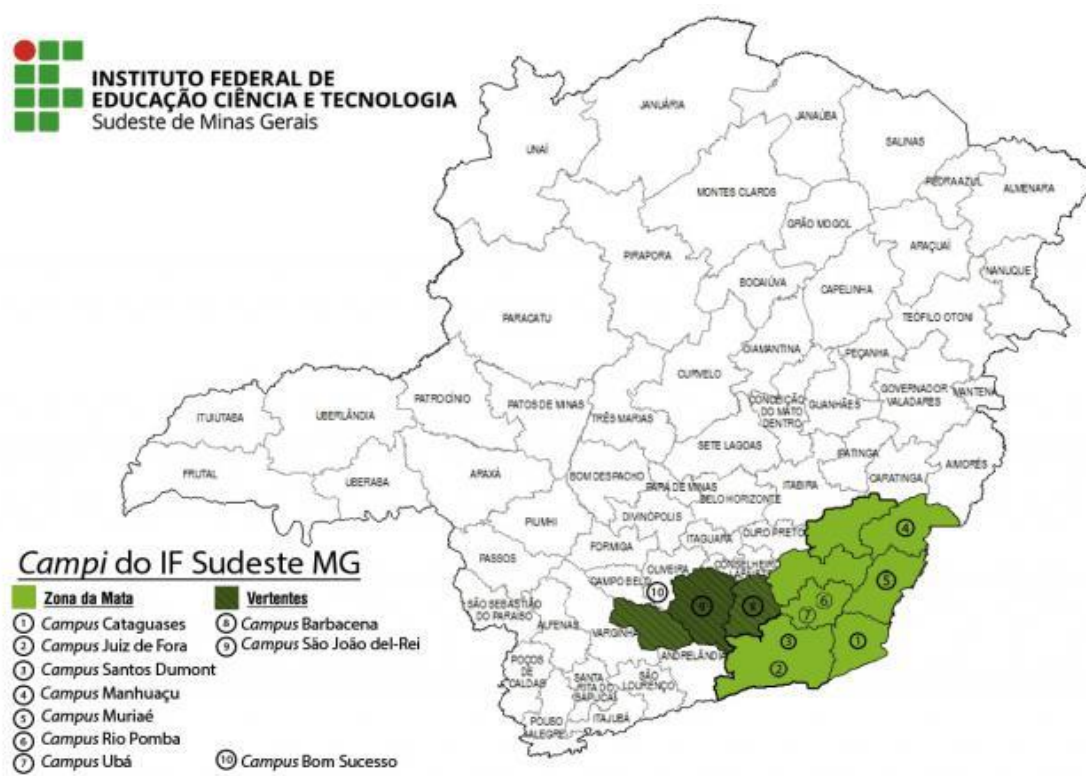


Figura 5: Localização geográfica dos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais.

Fonte: <<https://www.ifsudestemg.edu.br/institucional>>. Acesso em: 5 set. 2017.

Como podemos verificar são campi de um Instituto Federal Mineiro que abarcam diferentes microrregiões no estado de Minas Gerais. Com isso, percebemos tanto na tabela quanto na figura que é uma instituição que alcança um número considerável de território e população.

3.2.2 A história de criação dos campi do IFSEMG

Como expresso anteriormente, o IFSEMG nasce com a junção do antigo Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba (CEFET-RP), a Escola Agrotécnica Federal de Barbacena e o Colégio Técnico Universitário (CTU) da UFJF.

A criação do IFSEMG foi em 2008, mas bem antes disso, a origem dessa instituição inicia-se em Barbacena, Rio Pomba e em Juiz de Fora por meio do Colégio Técnico Universitário da UFJF. Isso quer dizer que esses campi são os mais antigos e os que deram origem à instituição sobre a qual estamos tratando.

O campus de Barbacena, de acordo com o site do IFSEMG³², foi criado pelo Doutor Diaulas Abreu, em 1910 pelo decreto nº 8.358 de 9 de novembro, assinado pelo então presidente Nilo Peçanha, como Aprendizado Agrícola de Barbacena subordinado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Constituiu o 1º passo para a instalação do ensino agrícola no país. Suas atividades foram iniciadas em 14 de junho de 1913, no governo do Marechal Hermes da Fonseca. Ao longo dos anos, teve seu nome e subordinação, muitas vezes, modificado. Hoje, encontra-se vinculado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação.

O campus Rio Pomba, de acordo com a mesma fonte, teve sua origem na Lei 3.092/56, de 29 de dezembro de 1956, publicada no DOU de 02 de janeiro de 1957, com a denominação de “Escola Agrícola de Rio Pomba”. Na época, era subordinado ao Ministério da Agricultura, utilizando as terras e benfeitorias do Departamento Nacional de Produção Animal e da Estação Experimental de Fumo do Serviço Nacional de Pesquisas Agronômicas, mantidos pelo Ministério da Agricultura no Município de Rio Pomba - MG. Foi transformado em autarquia em 16 de novembro de 1993 pela Lei 8.731. A partir da Lei 11.892 foi integrado ao IF Sudeste MG, como Campus Rio Pomba. Ao longo de sua trajetória, passou por diversas transformações, tendo recebido denominações tais como Ginásio Agrícola de Rio Pomba, Colégio Agrícola de Rio Pomba, Escola Agrotécnica Federal de Rio Pomba e Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba (CEFET-RP). O Campus Rio Pomba nasceu como uma instituição de base agrária, que se desenvolveu ao longo do tempo e, hoje, atua em diversas áreas do conhecimento, oferecendo formação profissional tecnológica do nível básico à pós-graduação.

³² Disponível em: <<https://www.ifsudestemg.edu.br/campi>>. Acesso em: 5 set. 2017.

No dia 02 de fevereiro de 1957, nas dependências da Escola de Engenharia, sob a denominação de "Cursos Técnicos da Escola de Engenharia", nascia a instituição que hoje compõe a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o antigo Colégio Técnico Universitário e atual Campus Juiz de Fora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, ofertando os cursos técnicos de "Máquinas e Motores", "Eletrotécnica", "Pontes e Estradas" e "Edificações". As primeiras aulas foram ministradas simultaneamente nas antigas instalações e laboratórios da Escola de Engenharia, no prédio onde hoje funciona o Diretório Central dos Estudantes (DCE), e no prédio onde funciona atualmente o Colégio de Aplicação João XXIII. Em janeiro de 1965, os "Cursos Industriais Técnicos da Escola de Engenharia" foram reconhecidos e incorporados à UFJF passando então à denominação de Colégio Técnico Universitário. Em setembro de 1993, no espaço destinado à antiga Escola União-Indústria, no bairro Fábrica, iniciou-se a construção definitiva do Campus do então CTU. Entretanto, a transferência para a sede própria se consolidou, de fato, em 1998³³. A partir de dezembro de 2008, com a promulgação da Lei 11.892, o antigo CTU passou a integrar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais.

Os outros campi foram criados recentemente, fazendo parte da expansão da rede Federal. O Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba, em parceria com a Prefeitura Municipal de Muriaé - MG apresentou em 2007 o Projeto Técnico-Administrativo para a Criação e Implantação da Unidade Descentralizada de Ensino de Muriaé do CEFET-Rio Pomba. Portanto, o Campus Muriaé nasceu de uma extensão do Campus Rio Pomba. Em 2009 o diretor-geral do CEFET Rio Pomba, professor Mário Sérgio Costa Vieira, nomeou a professora Brasileira Elisete Reis de Oliveira como Diretora Geral *Pró-Tempore* do campus Muriaé.

Em relação ao Campus de São João del-Rei, o mesmo teve o início de funcionamento em 08 de fevereiro de 2010, e segundo o site do IFSEMG, em janeiro de 2011, com menos de um ano de funcionamento, já estavam implantados seis cursos Técnicos: Informática, Informática para Internet, Enfermagem, Segurança do Trabalho, Controle Ambiental e Vendas; e um Pós-médio: Especialização em Enfermagem do Trabalho. Tais cursos foram projetados para atender a demanda da cidade e região.

³³ Dos anos de 1970 até a mudança para a sede atual, a instituição funcionou em vários espaços, como no prédio da Fábrica Meurer à Rua Antônio Dias, no atual prédio da Casa de Cultura, no Campus da UFJF, na antiga Faculdade de Odontologia da UFJF, localizada à Rua Espírito Santo.

Sobre o campus Santos Dumont, o mesmo foi criado em 25 de fevereiro de 2010 pela resolução 002 do Conselho Superior do IF Sudeste MG. Antes da estruturação dos cursos e do início das atividades, houve uma ampla discussão, iniciada em setembro de 2009. Após meses de debate, o grupo de trabalho identificou e formalizou o objetivo do Campus Santos Dumont, que de acordo com o site do campus era de habilitar a cidade a receber pessoas, empresas e organizações que a consolidem como referência no país, transformando-a em um centro nacional de educação e desenvolvimento de tecnologias para o setor ferroviário.

O campus Avançado de Bom Sucesso, inicialmente denominado Unidade de Extensão de Bom Sucesso (UEBS), do Instituto Federal do Sudeste de Minas, foi criado pela resolução 042/2011 publicada no dia 20 de setembro de 2011. Nesta resolução, o magnífico reitor, Prof. Mário Sérgio Costa Vieira criou e autorizou o funcionamento de uma unidade de extensão no município de Bom Sucesso/MG. A criação desta unidade fundamenta-se no plano de expansão e interiorização da rede profissional e tecnológica do governo federal como política de estado, que por sua vez está alicerçada nas demandas regionais de profissionalização da mão de obra. A unidade começou suas atividades acadêmicas em setembro de 2012, ofertando cursos na modalidade Formação Inicial e Continuada. Em 2014, a Unidade de Extensão de Bom Sucesso deu um grande passo rumo a sua expansão na região, sendo denominada, por meio da Portaria MEC nº 505 de 10 de junho de 2014, Campus Avançado Bom Sucesso, pertencente oficialmente ao IF Sudeste MG. Este avanço permite mais autonomia e recursos para a unidade, podendo ofertar cada vez mais um ensino público, gratuito e de qualidade para Bom Sucesso e Região.

A implantação da unidade de Manhuaçu pelo IFSEMG faz parte da terceira fase de expansão da Rede Federal de Educação Superior, Profissional e Tecnológica, anunciada pela ex-presidenta da República, Dilma Rousseff, no dia 16 de agosto de 2011. Para definir os municípios contemplados, o governo federal considerou, entre outros critérios, aqueles com população acima de 50 mil habitantes e o perfil dos Arranjos Produtivos Locais (APLs).

O campus avançado de Ubá, do Instituto Federal do Sudeste de Minas, teve sua autorização de funcionamento pela Portaria Normativa do Ministério da Educação nº 11 publicada no dia 10 de maio de 2016. A criação desta unidade fundamenta-se no plano de expansão e interiorização da rede profissional e tecnológica do governo federal como

política de estado, que por sua vez está alicerçada nas demandas regionais de profissionalização da mão de obra.

O campus avançado de Cataguases também é um dos campi mais novos pertencentes ao IFSEMG. A aula inaugural do curso de formação inicial e continuada de Programador Web, primeiro curso presencial do campus, aconteceu em 02 de maio de 2016. Portanto, ele ainda está em processo de extensão.

Em relação aos cursos³⁴ ofertados por esses campi, optamos por apresentá-los em um quadro para auxiliar na visualização dos mesmos.

³⁴ O curso na modalidade de ensino médio integrado é um curso que integra a formação da educação básica de ensino médio acrescida da formação técnica de acordo com o curso ofertado. O curso concomitante significa coexistente, que acontece ao mesmo tempo, e por isso o curso técnico concomitante permite que o aluno ingresse no curso técnico enquanto está cursando o ensino médio. Por outro lado, o curso técnico subsequente é destinado a alunos que já concluíram o ensino médio. O PROEJA é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos, que tem por objetivo oferecer oportunidade da conclusão da educação básica, juntamente com a formação profissional àqueles que não tiveram acesso ao ensino médio na idade regular. Os cursos na modalidade Formação Inicial e Continuada (FIC) é um processo de ensino e aprendizagem voltado à formação de trabalhadores para sua inserção ou reinserção no mundo do trabalho e para a elevação de escolaridade.

Quadro 2: Modalidades e Cursos oferecidos nos Campi do IFSEMG

(Continua)

Campi	Cursos na modalidade Integra da ao Ensino Médio	Cursos na modalidade Concomitante e subsequente	PROEJA	EAD	Cursos Superiores	Pós-graduação Lato Sensu	Pós-graduação Stricto Sensu	FIC
Cataguases	-	-	-	-	-	-	-	Operador de computador; Programador WEB; Programador de dispositivos móveis.
Juiz de Fora	Edificações; Eletromecânica; Eletrotécnica; Informática; Mecânica; Metalurgia.	Design de móveis; Eletrônica; Edificações; Eletromecânica; Eletrotécnica; Informática; Mecânica; Metalurgia; Eventos; Transporte rodoviário; Transações imobiliárias.	Secretariado	Administração; Enfermagem; Eventos; Finanças; Multimeios didáticos; Reciclagem; Segurança do trabalho; Serviços Públicos; Transações imobiliárias.	Engenharia Mecatrônica; Engenharia Metalúrgica; Sistemas de Informação; Licenciatura em Física;	Metodologia da educação física escolar; Sustentabilidade na Construção Civil;	-	-
Santos Dumont	Mecânica; Eletrotécnica.	Transporte de cargas; Manutenção de sistemas metroferroviários; Mecânica; Eletrotécnica; Turismo	-	-	Licenciatura em Matemática.	-	-	-

Quadro 2: Modalidades e Cursos oferecidos nos Campi do IFSEMG

(continuação)

Manhuaçu	-	Cafeicultura; Informática.	-	-	-	-	-	-
Muriaé	Agroecologia; Eletrotécnica; Informática.	Eletromecânica; Meio Ambiente; Secretariado.	Orientação Comunitária.	Administração; Agroecologia; Aqüicultura.	Administração; Designer de Moda.	-	-	-
Rio Pomba	Agropecuária; Alimentos; Floresta; Meio Ambiente; Zootecnia; Informática.	Administração; Gerência de Saúde; Manutenção e suporte a informática; Segurança do trabalho; Serviços Jurídicos; Vendas.	-	Alimentos; Equideocultura; Gerência de Saúde; Logística; Meio Ambiente; Redes de computadores; Secretaria Escolar; Zootecnia.	Agroecologia; Zootecnia; Ciência e Tecnologia de alimento; Administração; Ciência e tecnologia de laticínio; Ciência da Computação; Licenciatura em Matemática; Licenciatura em Educação Física.	Agroecologia; Docência da Educação profissional e tecnológica; Gestão empreendedora; Especialização em Ensino de Matemática e Física	Mestrado profissional em Ciências e Tecnologia de alimentos; Mestrado profissional em nutrição e produção Animal.	-
Ubá	-	-	-	-	-	-	-	Inglês Básico; Programador Web.
São João del-Rei	-	Administração; Controle ambiental; Enfermagem; Informática; Segurança do trabalho.	-	-	Tecnologia em Gestão da Tecnologia da informação; Tecnologia em Logística; Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos; Licenciatura em Letras – Português e Espanhol.	Didática e Trabalho Docente.	-	-

Quadro 2: Modalidades e Cursos oferecidos nos Campi do IFSEMG

(conclusão)

Barbacena	Agroindústria; Hospedagem; Agropecuária; Química.	Enfermagem; Informática; Meio Ambiente; Nutrição e dietética; Segurança do trabalho.	-	Agropecuária; Alimentação escolar; Informática para internet; Leite e derivados; Secretariado.	Administração; Agronomia; Alimentos; Licenciatura em Ciências Biológicas; Licenciatura em Educação Física; Gestão Ambiental; Gestão de Turismo; Nutrição; Licenciatura em Química; Sistemas para internet.	Planejamento e Gestão de Áreas Naturais Protegidas.	-	Redes de Computadores; Operação de computadores; Operador de Usina de Compostagem; Programador Web.
Total:	21	37	2	25	30	8	2	9

Fonte: <<https://www.ifsudestemg.edu.br/>>. Acesso em: 05 set. 2017.

Como podemos observar no quadro 2, os Institutos Federais Mineiros participantes da pesquisa atendem ao Ensino médio nas modalidades integrada, concomitante, subsequente; Educação Superior (graduação e pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*); PROEJA; FIC e ainda os cursos técnicos na modalidade de educação a distância. Há cursos ofertados pelo o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)³⁵ que também fazem parte da realidade do IFSEMG.

³⁵ O PRONATEC tem como objetivo expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores. Esses cursos têm menor duração com o objetivo de qualificação rápida para o mercado de trabalho, por isso tem como público-alvo: Estudantes do Ensino Médio da rede pública, inclusive da Educação de Jovens e Adultos; Trabalhadores e Beneficiários dos programas federais de transferência de renda. Entretanto, não foi possível fazer o levantamento dos cursos do PRONATEC ofertados nos IFs Mineiros, pois, os cursos não são os mesmos em todos os anos.

CAPÍTULO 4

INDÍCIOS DAS CONFIGURAÇÕES DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS

Neste capítulo pretendemos dialogar com os dados mais amplos dos (as) 16 pedagogos (as) atuantes nos Institutos Federais Mineiros que aceitaram participar dessa pesquisa. Apresentamos os dados produzidos por meio das respostas dos sujeitos no questionário, bem como os dados referentes às atribuições dos pedagogos, presentes nos regimentos internos dos campi. Explicitamos as propriedades sociais dos sujeitos, o processo de formação inicial e os percursos formativos e de socialização profissional desses indivíduos; as questões sobre a escolha profissional, atuação e desenvolvimento profissional; a identidade para si e a identidade para o outro nesse espaço de atuação.

Nesse sentido, apresentamos indícios das configurações das identidades desses profissionais para que possamos ter a compreensão, mais geral, desses sujeitos e, posteriormente, apresentaremos as narrativas de cinco profissionais selecionados dentre os 16 em função da representatividade qualitativa das informações apresentadas por esses nos questionários e, por demonstrarem ter identidades diversificadas, em um mesmo local de atuação – o IFSEMG.

Em pesquisa ao portal de transparência do Governo Federal no ano de 2017, obtivemos o total de 19 pedagogos (as) lotados nos campi do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais. Desse total, três sujeitos não participaram da pesquisa. Um não participou por problemas de saúde, outra estava de licença maternidade e não foi possível o contato com ela e um sujeito não deu retorno. Portanto, foi compreendida e respeitada a sua opção em não participar da pesquisa. Logo, 16 pessoas se dispuseram a participar e auxiliar nessa pesquisa.

As questões apresentadas nos questionários abordaram as propriedades sociais, formativas e profissionais dos sujeitos. Cabe destacarmos ainda que foi por meio dessas respostas que a equipe de pesquisa selecionou cinco sujeitos diferentes para a etapa da entrevista em formato de narrativas.

As informações produzidas por meio do questionário são importantes para entendermos um pouco melhor sobre os participantes dessa pesquisa. Cabe informarmos, também, que temáticas sobre formação, processo de desenvolvimento profissional e atuação profissional permearão as questões, visto que, ao falarmos em

identidade profissional, esses assuntos são fundamentais para entendermos como é configurada essa identidade.

Além dessas informações importantes produzidas por meio do questionário, não poderíamos deixar de analisar quais identidades são atribuídas ao pedagogo por meio dos documentos institucionais dos campi, visto que, se configura como uma forma de identidade para o outro.

É interessante ressaltar que, ao fazer a pesquisa dos documentos institucionais no site dos campi selecionados para essa pesquisa, foi possível perceber que não são todos os Campi que elaboraram esse documento. Há casos, ainda, da existência do documento, mas não há nele conteúdo expresso sobre esse profissional. E há, ainda, casos em que esse documento está em processo de elaboração. Dito isso, apresentaremos sobre o profissional – pedagogo, de acordo com os documentos³⁶ que tivemos acesso. Nesse sentido, foi possível o acesso a esse documento apenas nos campi: Bromélia, Margarida, Rosa, Samambaia e Rainha da Noite.

É necessário contextualizar como estão organizados os Institutos Federais, no sentido de se entender como essa organização também influencia nas identidades, pois, o processo de desenvolvimento profissional se dá nesse meio. Portanto, as relações ocorridas nesse espaço também impactam nas identidades.

Primeiramente, há que se destacar que os campi participantes dessa pesquisa fazem parte do IFSEMG e, que, por isso, estão ligados a uma reitoria. A reitoria, portanto, é o órgão superior. Dentro da Reitoria estão as Pró-reitorias administradas por Pró-Reitores nomeados pelo Reitor. Esses são órgãos executivos que planejam, coordenam, fomentam e acompanham as atividades.

Na Reitoria temos as seguintes Pró-reitorias: de ensino, de administração, de desenvolvimento institucional, de extensão e de pesquisa e inovação. Essas Pró-reitorias estão ligadas à Reitoria.

Se na Reitoria temos as Pró-reitorias, nos campi, temos as diretorias que quando necessário remetem àquelas. Dentro das diretorias temos os setores que as compõem. E, dentro dos campi, essas diretorias estão ligadas a Diretoria Geral.

Nesse conjunto de relações, nosso recorte, em especial, se dá nos locais onde estão os (as) pedagogos (as) nessas instituições. Por isso, achamos importante

³⁶ Dos campi em que tivemos acesso ao documento sobre o Pedagogo não apresentaremos os nomes reais, mas fictícios. Isso ocorrerá no sentido de se evitar possível constrangimento ou desconforto que possa ocasionar, visto que nossos (as) pedagogos (as) participantes da pesquisa estão inseridos nesses Campi.

evidenciar quem é esse profissional por meio dos regimentos internos, enfatizando, nessa seção, os locais de trabalhos e suas atribuições.

Logo, trataremos nesse capítulo as propriedades sociais dos sujeitos, o seu processo de formação inicial e os seus percursos formativos, os percursos de socialização profissional desses indivíduos, revelando, nessa temática, as questões sobre suas escolhas profissionais, atuação e desenvolvimento profissional e ainda, sobre qual tem sido a identidade para si e a identidade para o outro (tanto pelo questionário quanto pelos documentos institucionais) nesse espaço de atuação.

4.1 Propriedades sociais dos (as) pedagogos (as)

Os primeiros dados levantados por meio do questionário dizem respeito às propriedades sociais dos participantes - a idade, a cor e o sexo. Trouxemos, ainda, para essa seção as informações a respeito do número de participantes por campi.

Em relação à idade dos participantes da pesquisa podemos destacar que o participante mais novo tem vinte e sete anos e o de maior idade tem cinquenta e nove anos. Notamos ainda, por meio do gráfico 1 que seis participantes têm a mesma idade, sendo dois com 29 anos, dois com 33 anos e dois com 36 anos. A média aritmética da idade dos profissionais é de 36, 6 anos aproximadamente.

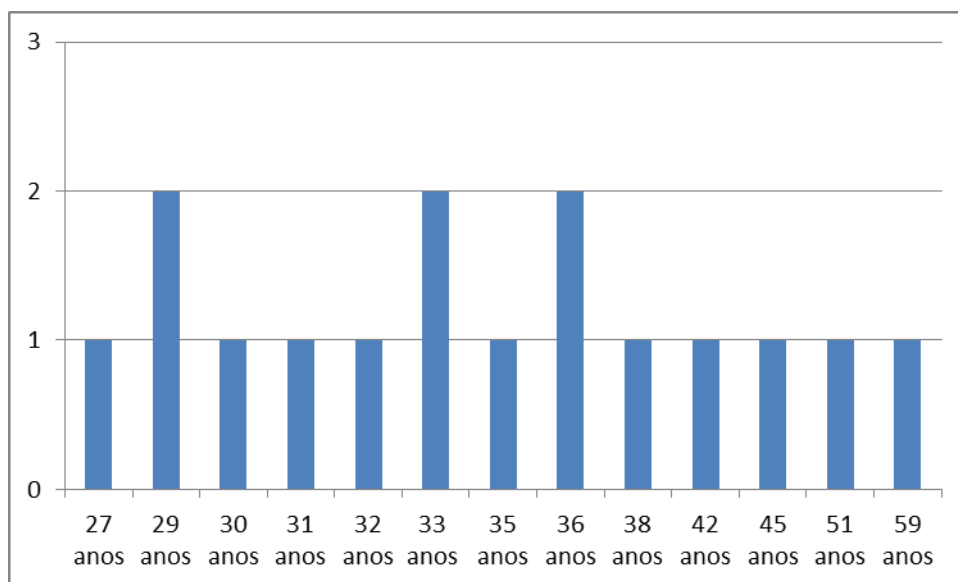


Gráfico 1: Idade dos (as) pedagogos (as)

Fonte: Questionário da pesquisa (2017)

De acordo com os pesquisados, dois são do sexo masculino e 14 são do sexo feminino. Logo, o sexo feminino é predominante na profissão do pedagogo (a) do IF pesquisado.

Ao trazermos esses dados referentes ao sexo dos participantes, trazemos para a discussão a questão da mulher no magistério. O curso de pedagogia ainda é procurado em maior quantidade por mulheres. Ao olharmos historicamente conseguiremos observar a relação entre a pedagogia e a inserção das mulheres na profissão docente.

A primeira regulamentação do curso de pedagogia se deu em 1939 como já apresentado aqui no capítulo referente ao histórico do curso de pedagogia no Brasil. Nessa mesma década, as mulheres começam a ocupar lugares antes não ocupados. Em 1934, por exemplo, foi o primeiro ano em que as mulheres puderam votar.

De acordo com Silva (2011) alguns processos auxiliaram para a entrada das mulheres no mercado de trabalho:

“A constituição desse curso concomitante à busca pela participação feminina em outros campos que não o privado/doméstico e à expansão econômica – desenvolvimento industrial – corroboraram a inserção feminina no mercado de trabalho” (SILVA, 2011, p. 33).

Silva (2011) salienta, porém, que a presença das mulheres nesse novo espaço foi vista como profissão de continuidade dos serviços domésticos. Dado que as mulheres foram ocupando esse curso e profissão, a mesma foi interpretada como similar ao trabalho no lar: cuidar das crianças. “Nesse processo de feminização do magistério ocorre também a transferência dos predicados do lar – cuidado, carinho, amor, dedicação, vocação – para esse campo” (SILVA, 2011, p. 35).

Nesse sentido, podemos salientar que a profissão docente na educação infantil e nos anos iniciais é ainda marcada por mulheres, devido ao fato de ter construído historicamente e socialmente que essa profissão estaria relacionada a tarefas do lar e ao cuidado das crianças.

De acordo com um estudo³⁷ feito pelo Ministério da Educação, com base no censo escolar da educação básica (2007) sobre o perfil dos professores da Educação Básica, 97,9% dos professores em creches são mulheres, em pré-escolas chega a 96,1% e nos anos iniciais esse número fica em 91,2% de mulheres professoras. É a partir dos últimos anos do Ensino Fundamental que os homens passam a ocupar um pouco mais a

³⁷ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>> Acesso em: 28 out. 2017.

profissão da docência. Nos anos finais do ensino fundamental 26,1% são professores homens, no ensino médio são 35,6% e no ensino profissionalizante os professores homens são em maior quantidade do que as mulheres, correspondendo 53,3%.

Esses dados mostram que a profissão – pedagogo (a) relacionado à docência é eminentemente feminina visto que, ao concluir o curso de pedagogia, a habilitação na docência é prioritariamente para educação infantil e anos iniciais. Nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, etapas nas quais há um leve crescimento da quantidade do sexo masculino na docência, é necessário que se faça uma licenciatura em nível superior na área em que se pretende lecionar. No ensino profissionalizante, etapa na qual o número de professores homens é superior ao de mulheres, a formação inicial não necessita ser em licenciatura, espera-se que esse profissional seja graduado na área e que tenha feito complementação pedagógica.

Em relação à nossa pesquisa, observamos que nos Institutos Federais Mineiros pesquisados, o número de mulheres também é predominante na profissão. Mas cabe destacarmos que nesse caso não estamos falando dos (as) pedagogos (as) docentes. Estamos falando dos profissionais pedagogos (as) que atuam em outras funções pedagógicas dentro da carreira de Técnico Administrativo em Educação.

Com esses dados verificamos que a profissão quando relacionada a “ser professor (a) da educação infantil ou das séries iniciais” adquire uma característica de profissão feminina. E quando a profissão se relaciona a “ser pedagogo no IF”?

De acordo com os nossos dados, também podemos dizer que é uma profissão em que as mulheres ocupam esse espaço em um número muito maior do que os homens, visto que, são 14 pedagogas e 2 pedagogos . E isso se confirma também na pesquisa de Cézár (2014), que inclusive, para se referir aos profissionais o faz sempre no feminino, uma vez que, foram 15 pedagogas que participaram da pesquisa. Havia apenas um homem na rede, mas pediu transferência da Instituição, o que deixou a profissão no IF Farroupilha predominantemente feminina. O mesmo verificou nos estudos de Brauner (2014) que também para se referir ao profissional supervisor pedagógico no IF Sul-Rio-Grandense Campus Pelotas o faz no feminino, pois, são oito mulheres na supervisão pedagógica daquele campus. Não diferente, ocorre no estudo de Lima (2015, p. 24) que deixa enfatizado em seu trabalho sobre as pedagogas do Instituto Federal de Sergipe, Campus Aracaju que “as profissionais de pedagogia entrevistadas são todas mulheres, por isso, opta pelo termo pedagogas em muitos momentos do trabalho”. Logo, falamos

de uma profissão que, também, se caracteriza como feminina dentro do campo de atuação do Instituto Federal.

Em relação a cor³⁸ dos participantes, 11 (69%) declararam serem brancos, 4 (25%) declararam serem pardos e apenas 1 (6%) se declarou amarelo. Portanto, não há pedagogos (as) pretos e/ou indígenas nos institutos federais pesquisados. A maioria é branco (a). Isso ratifica e demonstra a importância em termos de políticas de ações afirmativas para diminuir a diferença social e econômica que há entre brancos e pretos. Ainda são os brancos que ocupam as vagas em concursos públicos de melhores³⁹ condições nesse país.

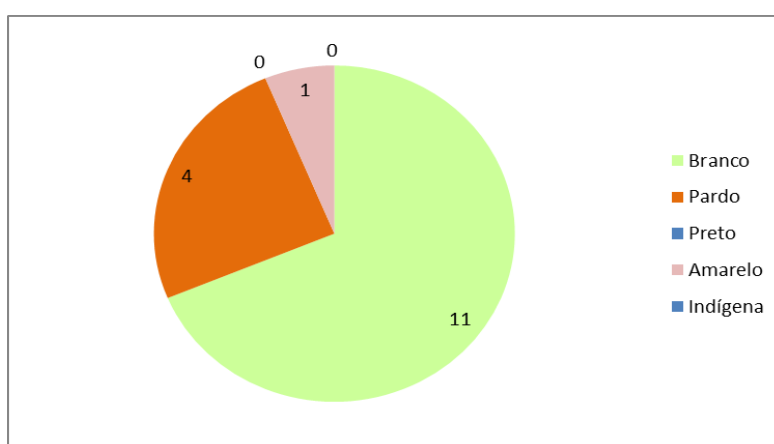


Gráfico 2: Cor dos (as) pedagogos (as) pesquisados

Fonte: Questionário da pesquisa (2017)

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) no período do terceiro trimestre de 2017 revelaram que 63,7% dos desempregados no Brasil são pretos ou pardos. Mesmo sendo a maioria na força de trabalho, a proporção de pretos e pardos ocupados (52,3%) foi menor do que a da população branca (56,5%) no mesmo período.

Isso nos faz refletir como ainda há muita desigualdade entre brancos e pretos. São desvantagens desde a inserção no mercado de trabalho até as oportunidades de estudos. Vemos com os dados da PNAD que os desempregados desse país em sua

³⁸ Conceito de cor de acordo com o IBGE: característica declarada pelas pessoas de acordo com as seguintes opções: branca, preta, amarela, parda ou indígena.

³⁹ Chamamos por concursos públicos de melhores condições aqueles que: oferecem a possibilidade de estabilidade no serviço público, os concursos que exigem nível superior para participar da seleção, que possui um plano de carreira com possibilidade de progressão por capacitação e/ou qualificação, que o salário inicial seja igual ou superior a quatro salários mínimos e que, tenha direitos e vantagens (tais como elencados no título III, capítulo I da Lei 8112 de 11 de dezembro de 1990).

maioria são pretos e pardos. O que permite refletir também sobre as condições de oportunidades de estudos entre brancos e pretos. Levando em conta os dados do Censo da Educação Superior (2016)⁴⁰ observamos que num total de 8.048.701 matriculados na Educação Superior no Brasil, 3.079.779 matriculados são brancos, 1.928.238 são pardos, 485.793 são pretos, 123.601 são amarelos e 49.026 são indígenas.

Portanto, destacamos novamente a importância das políticas afirmativas. As oportunidades de estudos em nível superior para os negros são muito menores do que para os brancos. Isso reflete também na inserção no mercado de trabalho, pois, aumenta cada vez mais a exigência do ensino superior para as melhores vagas de trabalho. E se, não há possibilidade de cursar o ensino superior, sabemos que a inserção no mercado de trabalho, na maioria das vezes, é precarizada e em ocupações de menores salários.

Apresentamos, na tabela 2 os dados referentes a quantidade de participantes por campi. Lembramos que o nome do campus é fictício de modo a preservar a identidade dos participantes.

Tabela 2: Participantes por campus

Campus	Quantidade de Participantes
Bromélia	3
Rosa	5
Margarida	1
Jasmim	3
Rainha da Noite	1
Dália	1
Samambaia	2
TOTAL	16

Fonte: Questionário da pesquisa (2017)

Cabe ressaltarmos que os campi de Cataguases, Ubá, Manhuaçu e Bom Sucesso fazem parte da mesma rede de Institutos Federais Mineiros selecionados para a

⁴⁰ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse estatística da educação superior 2016. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 17 out. 2017.

pesquisa. Entretanto, ao entrar em contato com os campi, descobrimos que os mesmos não possuem pedagogo (a) na instituição. Ao interrogarmos quem faria então o papel desse profissional nesses locais fomos informadas que é responsabilidade da Pró-reitoria⁴¹ de Ensino e em alguns casos, quando há um servidor que é técnico em assuntos educacionais⁴², é ele quem fica na função do (a) pedagogo (a). Entretanto, preferimos focalizar apenas nos pedagogos (as) visto que são os profissionais selecionados para esse estudo.

4.2 Trajetos formativos dos sujeitos

Partindo do conceito de identidade profissional apresentado nos capítulos iniciais desse trabalho, podemos dizer que os autores chamam a atenção para o fato de que os percursos formativos nos quais os sujeitos vivenciam são aspectos fundamentais na configuração de identidade dos indivíduos. Portanto, há de mostrar os dados referentes a esses aspectos.

Levando em conta a Instituição de formação dos participantes da pesquisa, podemos salientar que são 11 (68,75%) pedagogos (as) formados em Universidades públicas e cinco (31,25%) profissionais formados em instituições particulares. A UFJF foi a instituição que formou o maior número de pedagogos (as) atuantes no IFSEMG, totalizando quatro pedagogos (as), o que nos leva a entender que é a Universidade mais próxima dessa região em que temos esse profissional atuando.

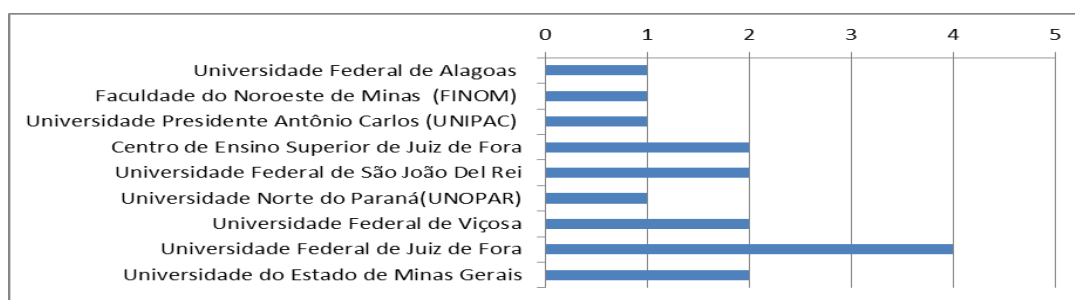


Gráfico 3 : Instituição formadora dos pesquisados

Fonte: questionário da pesquisa (2017)

⁴¹ Segundo os documentos institucionais do IFSEMG a Pró-reitoria de Ensino é o órgão executivo que planeja, superintende, coordena, fomenta e acompanha as atividades e políticas de ensino, articuladas à pesquisa e à extensão.

⁴² De acordo com a Lei 11091 que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências, o Técnico em Assuntos Educacionais é um profissional de nível E (nível superior) que seja formado ou em pedagogia ou em qualquer outra licenciatura e que obtenha aprovação em concurso público para o cargo.

Na tabela 3 é apresentada a quantidade de formandos no curso de pedagogia por ano. Notamos que a partir de 2006, que é o ano em que é publicada as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de pedagogia, houve um número relevante de formandos. Doze pedagogos atuantes nos Institutos Federais Mineiros selecionados para a pesquisa formaram a partir de 2006, o que corresponde a 75% desses profissionais. Em contrapartida, temos quatro profissionais que se formaram entre 1983 e 2004, correspondendo a 25% do total dos pesquisados. Entretanto, não significa dizer que os doze pedagogos (as) foram formados de acordo com as novas DCNs visto que, se o curso tem a duração de quatro anos, apenas a partir de 2010 os egressos saíam do curso com o novo perfil que se almejava as diretrizes – identidade única: docente, gestor e pesquisador.

Tabela 3: Ano da formatura no curso de Pedagogia

Ano	Quantidade de Formandos
1983	1
1994	1
1997	1
2004	1
2006	2
2008	3
2009	1
2010	3
2012	2
2013	1
TOTAL	16

Fonte: Questionário da pesquisa (2017)

Em relação às habilitações que foram atribuídas a esses profissionais, temos uma gama de habilitações, o que nos faz interpretar que mesmo após 2006 com a DCNs para o curso de pedagogia, muitas instituições ainda demoraram a ofertar um curso do qual formasse um pedagogo único, como propõe a diretriz. Apenas cinco profissionais relatam ter licenciatura plena em pedagogia. O que nos permite compreender que dos 12 profissionais que se formaram de 2006 em diante apenas cinco tiveram a formação prevista na DCN. Ou ainda, podemos interpretar que alguns sujeitos pesquisados que se formaram após 2006 responderam todas as habilitações que o curso de pedagogia licenciatura plena oferece.

Tabela 4: Habilitação atribuída após formação no curso de pedagogia

Habilitação	Quantidade de Habilitados
Licenciatura em pedagogia	5
Licenciatura na fase inicial do Ensino Fundamental e na Educação Infantil	1
Professor para anos iniciais do ensino fundamental, das matérias pedagógicas do ensino médio, administração escolar, inspeção escolar, orientação educacional e supervisão escolar do ensino fundamental e médio.	2
Supervisão escolar	2
Magistério das Matérias Pedagógicas, Magistério no Ensino Fundamental I e Supervisão Escolar	1
Coordenação Pedagógica, Professora de ensino infantil, Professora da primeira etapa do ensino fundamental	1
Licenciatura das disciplinas pedagógicas e Gestão Escolar	1
Docência na Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Pedagógica	1
Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Além de Supervisão, Inspeção e Orientação Escolar	1
Magistério, orientação educacional e coordenação	1
TOTAL	16

Fonte: Questionário da pesquisa (2017)

Ainda sobre a formação, perguntamos o nível de formação dos profissionais que aceitaram participar da pesquisa. Dos 16 participantes, 15 (93,75%) pedagogos (as) possuem pós-graduação *lato sensu* (especialização), temos sete (43,75%) pedagogos (as) que concluíram o mestrado e um que está com o mestrado em andamento. Em relação ao doutorado, apenas um (6,25%) participante revelou que concluiu o doutorado. E no momento, dois profissionais estão cursando doutorado.

Podemos dizer que os níveis de formação⁴³ superior (pós-graduação *stricto sensu*) dos (as) pedagogos (as) dos IFs Mineiros é alto se comparados aos pedagogos (as) da rede estadual. Isso pode ser comprovado por meio do estudo de Lucindo (2015, p. 88) que ao pesquisar quinze pedagogos da superintendência regional de ensino de

⁴³ É necessário destacar que os (as) pedagogos (as) de IFs possuem plano de carreira regido pela lei nº 11.091, de doze de janeiro de 2005. O plano apresenta questões de progressões do servidor por meio de capacitação bem como trata que deverá ser instituído incentivo a qualificação ao servidor que possuir educação formal superior ao exigido para o cargo de que é titular. Além disso, o IFSEMG possui o Programa de Apoio à Qualificação de Servidores (PROAQ) que por meio de edital concede apoio qualificação aos servidores. Atualmente o valor mensal do apoio-qualificação é de R\$ 400,00 para modalidade cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* e de R\$ 560,00 para cursos de pós-graduação *stricto sensu* e pós-doutorado.

Ouro Preto (MG) apurou que: “doze pedagogos possuem Especialização Lato Sensu e um desses, além da Especialização, possui o Mestrado em Pedagogia Profissional”. Com isso, três dos participantes cursaram apenas a graduação em pedagogia.

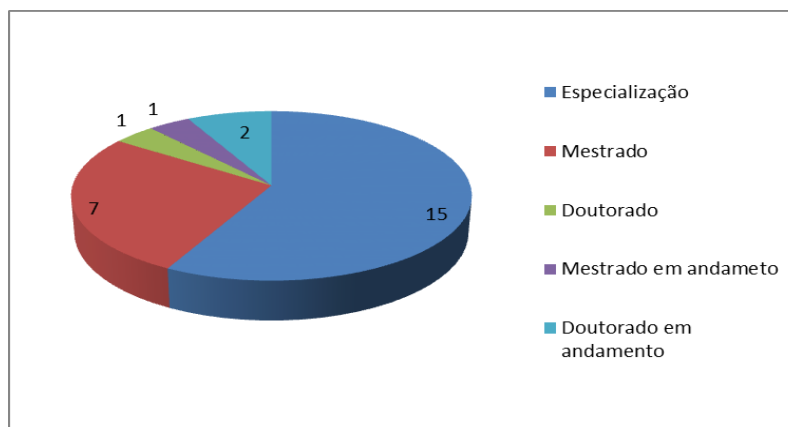


Gráfico 4: Níveis de formação dos pesquisados
Fonte: questionário (2017)

Sobre os cursos concluídos em nível de mestrado, dos 5 participantes que concluíram o mestrado em educação, assinalamos que: dois concluíram na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); um concluiu na Universidade Federal de Lavras; um concluiu na Universidade Federal de São João del-Rei e um na Pontifícia Universidade Católica de Petrópolis. Dois participantes cursaram o mestrado em outras áreas, a saber: Mestrado em Arquitetura e Urbanismo na Universidade Federal de Viçosa e Mestrado em Educação em Ensino de Ciências e Matemática na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Há no momento um participante cursando o mestrado em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFSEMG. Em relação ao único participante da pesquisa que cursou doutorado em Educação, esse foi feito na Universidade de Lisboa. Em relação às duas participantes que estão cursando doutorado: uma está fazendo doutorado em Educação pela UFJF e a outra está cursando doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense.

Se levarmos em conta os cursos de especialização que os (as) pedagogos (as) possuem, podemos observar as diversas especialidades. Cada pedagogo (a) concluiu uma especialização diferente, apenas o curso de psicopedagogia clínica e institucional que foi concluído por dois pedagogos. Se analisarmos as especificidades dessas especializações, raras são as que estão relacionadas ao trabalho do Instituto Federal: apenas um participante fez uma especialização sobre Educação, Profissional e Tecnológica e também um sujeito que fez especialização em PROEJA, visto que, essa é

uma modalidade de ensino no IF. A tabela 5 revela quais são os cursos de especialização concluídos pelos profissionais pesquisados.

Tabela 5: Cursos de especialização realizados pelos (as) pedagogos (as)

Cursos de Especialização	Quantidade de Pedagogos(as)
Psicopedagogia Clínica e Institucional	2
Ética e Filosofia Política	1
Magistério dos Anos Iniciais, Educação Especial, Educação a Distância com habilitação em tecnologias educacionais, Libras e Braille, Educação Ambiental.	1
Educação Profissional e Tecnológica	1
Informática em educação	1
Alfabetização e linguagem	1
PROEJA- Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adulto.	1
Educação	1
Supervisão Escolar, Docência do Ensino Superior e Informática em Educação	1
Libras; Educação Inclusiva com ênfase em deficiência intelectual	1
Docência	1
Ensino de Línguas e literaturas	1
Gestão educacional	1
Educação a Distância	1
TOTAL	15

Fonte: Questionário da pesquisa (2017)

Ainda em relação à formação, podemos destacar os espaços de formação continuada em eventos e cursos de capacitação. Perguntamos, portanto, se já fizeram algum curso ou se já participaram de algum evento.

Notamos que 81,25% dos participantes destacaram que já participaram de eventos e cursos de capacitação. Ao analisarmos os cursos e eventos que foram descritos, diversos assuntos são abordados. Apresentamos na tabela 6 as respostas dadas pelos participantes.

Podemos interpretar que os cursos ou eventos na área de pedagogia são aqueles que os profissionais mais procuram. Talvez por serem temas dos quais se relacionam mais diretamente com o trabalho no IF. Pelas respostas dos questionários são temáticas que podem ser estudadas relacionando com o que ocorre no IF, como por exemplo: inclusão, currículo, educação profissional e tecnológica, coordenação pedagógica e ensino médio.

Sobre a importância da formação dos (as) pedagogos (as) de IFs, Carvalho (2014, p. 73) salienta:

Esta formação poderia ser realizada por meio da pesquisa, em cursos de pós-graduação, e também ao longo do próprio exercício profissional, em espaços intencionalizados e sistematizados de formação em serviço, articulando os saberes do fazer pedagógico com aqueles acumulados ao longo da vida.

Percebemos com nossos dados que ainda são poucos os profissionais que estão tendo a oportunidade de formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Observamos também que em relação aos cursos de pós-graduação *lato sensu*, apenas dois profissionais se dedicaram a cursos específicos e relacionados ao ensino tecnológico e suas modalidades. Entretanto, não significa dizer que as outras especializações não auxiliam no trabalho dentro do IF.

O mesmo ressaltamos em relação aos cursos frequentados pelos profissionais: ainda que que não estejam diretamente relacionados a área específica da educação tecnológica, eles podem auxiliar na atuação dessa área. Pois é como Carvalho (2014, p.72) revela em relação ao pedagogo que está disposto a trabalhar com a educação tecnológica: “deve buscar aprofundar seus estudos para que possa exercer com qualidade suas competências e contribuir no processo ensino-aprendizagem no campo da educação profissional.” Com isso, ele chama atenção para o aspecto ensino-aprendizagem, logo, é sobre esse aspecto que Carvalho (2014) considera que o profissional precisa se debruçar dentro da educação tecnológica.

Tabela 6: Cursos e eventos realizados pelos (as) pedagogos (as)

Cursos/Eventos	Quantidade de Pedagogos(as)
Cursos e/ou eventos na área da Pedagogia ⁴⁴	9
Cursos e/ou eventos na área do Ensino de Ciências (matemática, Física e astronomia)	1
Cursos e/ou eventos que relacionam Educação e Letras	1
Cursos e/ou eventos que relacionam Educação e História da Educação	1
Cursos e/ou eventos realizados, mas não se lembra do tema, área ou assunto	1
TOTAL	13

Fonte: Questionário da pesquisa (2017)

⁴⁴ Entende-se por cursos e/ou eventos na área da pedagogia aqueles que podem se relacionar com os seguintes assuntos: inclusão; evasão escolar; coordenação pedagógica; educação à distância; ensino; currículo; educação profissional e tecnológica; educação e prevenção às drogas; ensino médio; pesquisa em educação; educação e diversidade.

Observamos, portanto, que os cursos ou os eventos dos quais os profissionais realizaram tratam de assuntos na área da pedagogia. Os outros cursos são mais específicos de uma área do ensino, que os dados indicam serem na área de Ciências, Letras e História da Educação. Esses profissionais que realizam cursos em áreas específicas são aqueles que se interessam por essas áreas e tentam uni-las à Educação.

4.3 Percursos de socialização profissional: escolha profissional, atuação e desenvolvimento profissional

Os aspectos referentes à socialização profissional são primordiais para entender a configuração das identidades, pois como salientam Carrolo (1997) e Dubar (2012), a dimensão profissional é estruturante na construção da identidade profissional. Por isso, aspectos referentes a escolha profissional, aos anos de experiência, locais de atuação desses profissionais dentro da instituição, como atuam, se se sentem realizados profissionalmente e se, já conheciam o trabalho do pedagogo no IF são aspectos relevantes nesse espaço.

O primeiro dado que apresentamos é o motivo pela escolha da profissão de pedagogo (a) do IF. Trazemos esse dado, pois, ele revela que a escolha não é apenas uma escolha autônoma. “O gosto, as preferências e, em última instância, a própria escolha são resultado de uma espécie de adaptação dos agentes às condições sociais objetivas” (NOGUEIRA; PEREIRA, 2010, p. 16). Logo, há processos sociais presentes nas escolhas individuais.

Sales e Silva (2016, p. 130), assim como (NOGUEIRA; PEREIRA, 2010) chamam atenção para o fato de que a escolha profissional não é feita de forma isolada, há muitos fatores que contribuem para tal:

no processo de escolha profissional, muitos são os fatores a considerar, como a realização pessoal, a identificação pessoal e profissional, a remuneração, a carreira, o prestígio e o reconhecimento social, entre outros. Esses fatores são determinantes e determinados pelas experiências individuais de cada um/a, e fazem parte de uma construção socio-histórica, cultural e política da sociedade na qual se está inserido (SALES E SILVA, 2016, p. 130).

Veremos, portanto, quais são os motivos elencados pelos pedagogos como principais para a escolha da profissão. Apresentamos no quadro 3 estes motivos e a ordem de prioridade para os pesquisados.

Quadro 3: Motivos e prioridades para a escolha da profissão

Motivos escolhidos pelos sujeitos	Ordem de prioridade/sujeitos
Realização pessoal 12 sujeitos	1° prioridade – 5 sujeitos
	2° prioridade – 6 sujeitos
	3° prioridade – 1 sujeito
Estabilidade Financeira 11 sujeitos	1° prioridade – 5 sujeitos
	2° prioridade – 2 sujeitos
	3° prioridade – 4 sujeitos
Gosto pela profissão 10 sujeitos	1° prioridade – 4 sujeitos
	2° prioridade – 3 sujeitos
	3° prioridade – 1 sujeito
	4° prioridade – 2 sujeitos
Influência da família 4 sujeitos	1° prioridade – 2 sujeitos
	2° prioridade – 1 sujeito
	3° prioridade – 1 sujeito
Motivos financeiros 3 sujeitos	3° prioridade – 1 sujeito

Fonte: Questionário da pesquisa (2017)

Vemos, portanto, um conjunto de motivos que levaram os profissionais à escolha da profissão. Fica claro que a escolha pela profissão vai além do gosto apenas pela profissão, questões de ordem financeira, realização pessoal, influência dos pares e motivos financeiros fazem parte desse conjunto de fatores que são levados em conta na hora da escolha da profissão. É um conjunto de condições objetivas que levam os sujeitos a escolherem determinada profissão. Os dados revelam que a escolha pela profissão se deu primeiramente, pela maioria dos pesquisados por realização pessoal, entretanto, a estabilidade financeira é o segundo motivo mais apresentado pelos sujeitos, e empata quando trazemos para a pauta a ordem de prioridade desses motivos.

A escolha por uma profissão não é realizada aleatoriamente e está sujeita à interferência de diversos aspectos, dentre esses, o ambiente social e familiar, os fatores culturais e socioeconômicos (LUCINDO; ARAÚJO, 2017, p. 42). Em estudos de Lucindo e Araújo (2017, p. 47) sobre os motivos que levaram a profissionais que atuam

como orientadoras, supervisoras pedagógicas e pedagogas em escolas públicas de Educação Básica nos municípios de Itabirito, Mariana e Ouro Preto, em Minas Gerais, revelaram que “as respostas mais citadas recaem sobre a opção pessoal e o gosto pela área educacional”. São motivos semelhantes aos profissionais dos IFs aqui pesquisados, porém, a questão da estabilidade financeira não apareceu na pesquisa de Lucindo e Araújo (2017). Isso nos leva a interpretar que as condições financeiras dos (as) pedagogos (as) do IF são melhores do que as condições desse profissional em escolas públicas de Educação Básica, portanto, é um fator que pesa na hora da escolha.

Outro motivo que assemelha em ambas as pesquisas é a influência da família. Um dos motivos que não foi mencionado no questionário respondido pelos (as) pedagogos (as) do IF, mas que apareceu nos estudos de Lucindo e Araújo (2017) foi o desejo e o sonho de criança bem como a escolha pelo curso por falta de opção. Entretanto, nas narrativas, conseguimos observar motivos semelhantes dos quais não foram expostos nos questionários, mas que foram possíveis visualizarmos durante as entrevistas narrativas.

O segundo dado que apresentamos diz respeito ao setor no qual trabalham os participantes da pesquisa:

Tabela 7: Setor nos quais trabalham os (as) pedagogos (as)

Setor em que Trabalha	Quantidade de Pedagogos (as)
Orientação Educacional	3
Coordenação pedagógica	2
Centro de ações pedagógicas	3
Setor pedagógico	1
Comissão de processos seletivos	1
Diretoria de pesquisa e pós-graduação	1
Gerência de Apoio ao Ensino Noturno e Núcleo de Ações Inclusivas	1
Coordenação Geral de Ensino Técnico	1
Coordenação geral de assistência estudantil	1
Assessoria pedagógica	1
Coordenação Geral de Ensino	1
TOTAL	16

Fonte: Questionário da pesquisa (2017)

De acordo com a tabela 7 podemos observar variados setores nos quais os pedagogos (as) são lotados. Os dados demonstram que há prevalência no setor de orientação educacional (3) e no setor do centro de ações pedagógicas (3). Em segundo lugar aparece o setor de coordenação pedagógica, no qual estão lotados dois

profissionais. Em seguida temos setores diversos nos quais são lotados por um (a) pedagogo (a). Isso demonstra como dentro de um mesmo espaço – instituto federal, diversas são as possibilidades de atuação.

Chamamos atenção ainda para o fato de que dentro de um mesmo Instituto Federal, diferentes percursos de socialização profissional podem ser traçados. Logo, são locais em que os profissionais têm oportunidades diversas de socialização profissional. Portanto, esses dados são importantes se levarmos em conta que a identidade profissional é configurada também pela socialização profissional. Deste modo, se temos espaços diferentes de atuação para o mesmo profissional, podemos salientar que as identidades profissionais também são diferentes.

Sobre o tempo em que esses profissionais estão alocados no IF, podemos observar na tabela 8. Observamos que seis desses profissionais estão na Instituição há quatro anos, seguidos de cinco que estão há sete anos. Chamou-nos atenção um participante que está no IF há vinte anos, o que nos permite inferir que se trata de um profissional que vivenciou as mudanças da rede federal de ensino. Mas no geral, podemos declarar que são profissionais que ainda estão a pouco tempo atuando no IF, isso se deve também pelo IF ser uma política relativamente nova, criado em 2008.

Tabela 8: Tempo de atuação como pedagogo (a) do IFSEMG

Tempo de Atuação	Quantidade de Pedagogos(as)
1 ano	1
4 anos	6
6 anos	1
7 anos	5
8 anos	2
20 anos	1
TOTAL	16

Fonte: Questionário da pesquisa (2017)

Achamos conveniente ainda trazer dados referentes à atuação desse profissional antes de ser pedagogo (a) no IF. Fizemos isso, pois, como já destacamos, nossa identidade profissional é configurada também por meio da socialização profissional. Nesse sentido, os profissionais ao chegarem ao IF, levam consigo um conjunto de experiências anteriores. Essas experiências não podem ser desconsideradas.

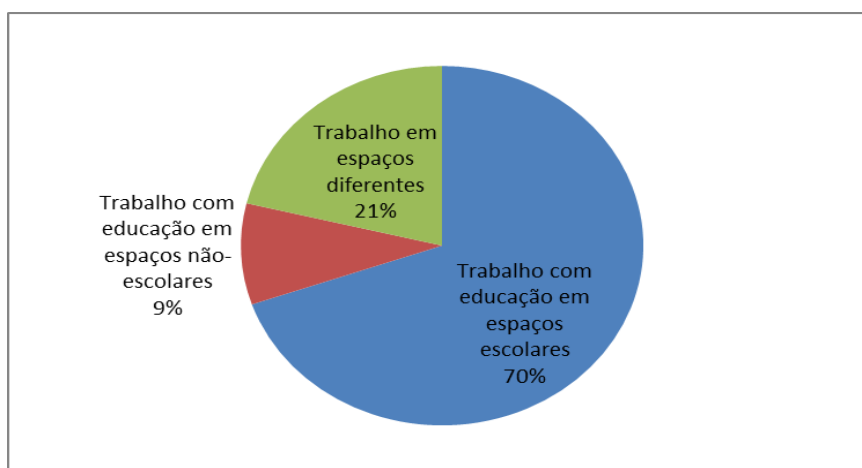


Gráfico 5: Atuação dos (as) pedagogos (as) antes de trabalharem no IF
Fonte: Questionário da pesquisa (2017)

Podemos observar que 70% dos pesquisados trabalharam com educação em espaços escolares; 21% trabalharam em outros espaços e 9% trabalharam com educação, porém, em espaços não escolares. Cabe-nos detalhar, quais seriam essas atuações dentro de cada esfera.

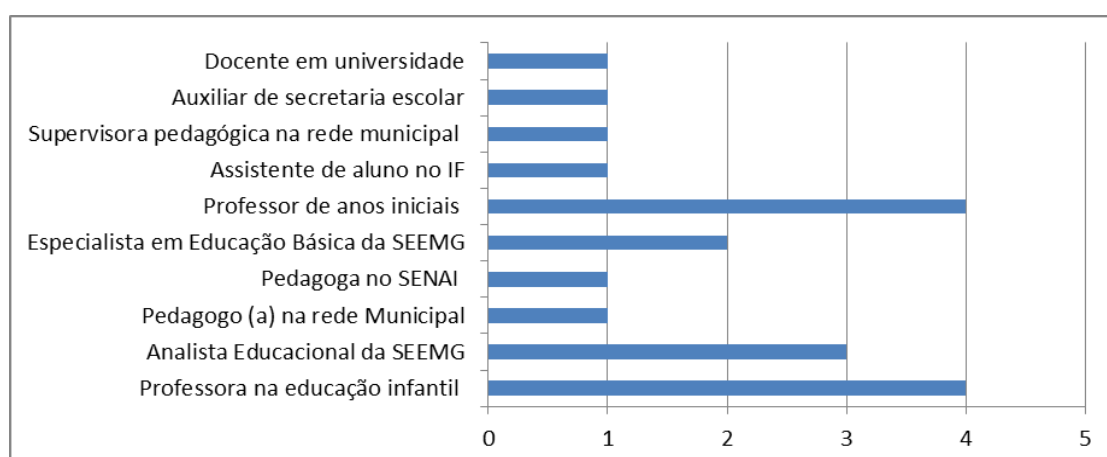


Gráfico 6: Atuação dos (as) pedagogos (as) que trabalharam com educação em espaços escolares
Fonte: Questionário da pesquisa (2017)

Das atuações com educação destacamos que 4 profissionais anteriormente trabalharam como professores(as) da educação infantil e o mesmo número de pedagogos(as) também trabalharam como professores (as) dos anos iniciais. Três pesquisados trabalharam como analista educacional⁴⁵ da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG) e dois como especialistas educacionais⁴⁶ da SEEMG. Percebemos que as demais opções de trabalho com educação apontadas no

⁴⁵ Analista educacional diz respeito ao cargo de inspetor escolar no estado de Minas Gerais.

⁴⁶ Especialista educacional diz respeito aos cargos de orientador educacional ou supervisor pedagógico no estado de Minas Gerais.

gráfico 6, computaram um profissional em cada uma delas. Isso reflete as diversas identidades que o curso de pedagogia propicia ao egresso do curso.

Em relação aos trabalhos com educação, porém, em espaços não escolares, foram indicadas 3 experiências: assistente pedagógico em ONG (um participante), educador em projeto social (um) e coordenador(a) de Centro de Referência de Assistência Social (um). Dados que também corroboram com a questão das identidades diversas que as novas DCNs para o curso de pedagogia apresentam:

“Trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo” (BRASIL, 2006, p .11).

Além das experiências vivenciadas na esfera educacional, também tivemos profissionais que trabalharam em outros departamentos, dos quais, não eram relacionados a área educacional. Isso é possível ver no gráfico sete.

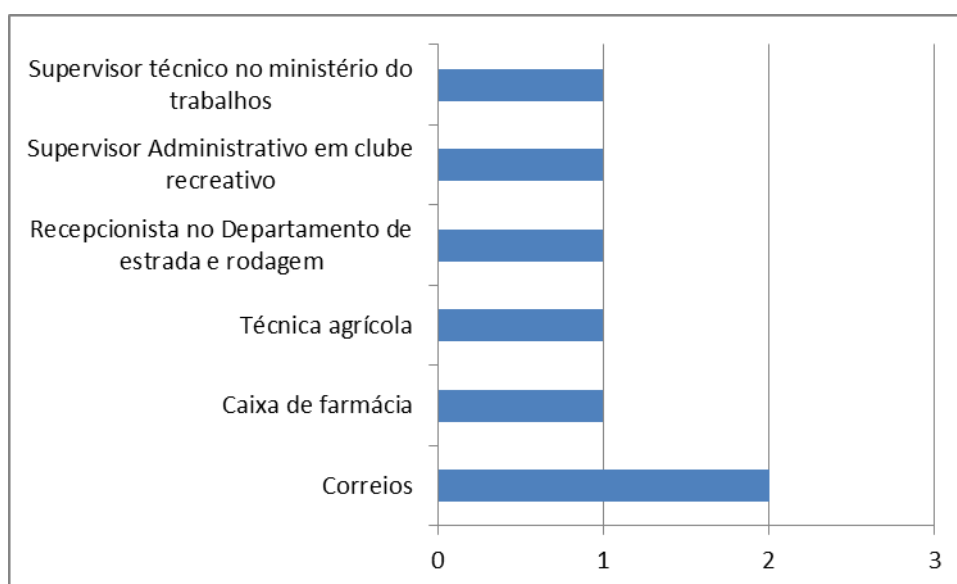


Gráfico 7: Atuação dos (as) pedagogos (as) que trabalharam em outros departamentos
Fonte: Questionário da pesquisa (2017)

O gráfico 7 representa as profissões sem ser na área da educação, pelas quais passaram os participantes da pesquisa.

Sobre as funções que desempenham no IF, temos diferentes respostas que podem ser visualizadas na tabela 9.

Tabela 9: Atuação dos (as) pedagogos (as) no IF

Atuação	Quantidade de Pedagogos (as)
Atuam como orientadores pedagógicos e supervisores pedagógicos (simultaneamente)	4
Atuam como orientadores pedagógicos	3
Atuam como supervisores pedagógicos	2
Atua como orientador (a) pedagógico (a), supervisor (a) pedagógico (a), supervisor (a) de estagiário na área de Pedagogia e em projetos de extensão (simultaneamente)	1
Atua na Coordenação Geral de Assistência ao Educando	1
Atua na COPESE	1
Atua como Pedagogo (a) e secretário (a) simultaneamente	1
Atua como Gerente Educacional noturno e apoio pedagógico ao núcleo de ações inclusivas simultaneamente	1
Atua como assessor (a) pedagógico (a) e pesquisador (a) simultaneamente	1
Atua como Supervisor (a) pedagógico (a), em projetos de extensão e na comissão de inclusão simultaneamente	1
TOTAL	16

Fonte: Questionário da pesquisa (2017)

A tabela 9 apresenta como é diverso o campo de atuação dos (as) pedagogos (as) dos IFs mineiros. Todos são pedagogos (as), porém, há uma divisão de ambos por especialidades, herança de um curso de pedagogia que formava por habilitações, o que Brzezinski (2011) chama de “identidade tecnicista” da qual essa “fragmentação em especialização até hoje não foram superadas” (BRZEZINSKI, 2011, p. 127). Como salienta Lucindo e Araújo (2017, p. 46): “ainda hoje convivemos com uma multiplicidade de denominações atribuídas aos profissionais em exercício formados pelo curso de Pedagogia”.

Observamos ainda que há pedagogos (as) que acumulam mais de uma especialidade ou tarefa. Os profissionais que acumulam especialidades podemos dizer que são profissionais que emergem da configuração das novas DCNs do curso de pedagogia, visto que, com a atual diretriz, espera-se que o egresso amplie o horizonte de formação e atuação, o que Brzezinski (2011, p. 130) chama de:

Identidade múltipla do pedagogo na qual se articulam atributos para o exercício da docência em espaços escolares e não escolares, a pesquisa com produção e socialização de conhecimento para a educação básica e para os sistemas escolares e a gestão educacional.

Essa diversificação e divisão por especialidades na atuação do (a) pedagogo(a) também foi verificado nos documentos institucionais dos campi.

Em relação aos trabalhos encontrados na plataforma da Capes relacionados ao tema da nossa pesquisa, podemos dizer que as pesquisadoras fizeram um recorte em relação às atuações. Com isso, Brauner (2014) e César (2014) focalizam a atuação de pedagogas que são supervisoras pedagógicas e Lima (2015) trabalha com as pedagogas que exercem suas funções nos cursos de nível médio no IF Aracaju. Logo, nosso estudo avança no sentido de mostrar que dentro de uma mesma rede é possível que o profissional esteja inserido em diferentes espaços, para além dos já apresentados nessas pesquisas.

Em relação à realização/ satisfação profissional, o gráfico 8 representa a situação.

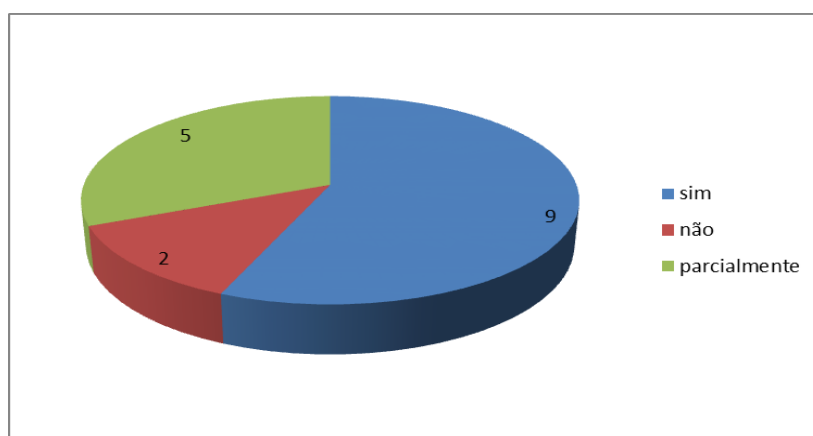


Gráfico 8 : Satisfação com o trabalho
Fonte: questionário da pesquisa (2017)

Em relação à satisfação dos participantes quanto ao trabalho realizado no IF, diversas foram as justificativas ao responderem que sentem satisfação no trabalho. Destacamos-as: “gosto por colaborar com os estudantes na profissão que escolheu, na cidade que mora e em um instituto federal”; “gosto por fazer intervenções pedagógicas e gosto em trabalhar no IF”; “satisfação em contribuir para o sucesso dos alunos”; “realização ao ser chamada para ocupar um cargo de valor dentro da instituição”; “gosto por colocar em prática o saber pedagógico, isso me faz sentir realizado profissionalmente”; “gosto do contato com o discente; possibilidade em trabalhar nos 3 pilares – ensino, pesquisa e extensão”; “prazer em trabalhar com relações interpessoais

e também pelas condições de trabalho, principalmente financeira”; “por não ter uma rotina a ser cumprida, a cada dia é uma demanda diferente”.

Em relação às pessoas satisfeitas no trabalho destacamos que a opção “auxiliar, colaborar e contribuir com o discente” aparece três vezes nas respostas. Essa resposta está muito ligada à atuação de orientador educacional dentro da Instituição. Dito isso, no estudo de Lima (2015, p. 189) ela percebeu que em muitos casos em que os profissionais estão insatisfeitos ou tristes recorrem a algumas alternativas e,:

Uma das alternativas mais evidente é a opção pela atuação como orientadora educacional, visto que essas atividades fixam o aluno como foco, que segundo todos os entrevistados, é a categoria da Escola que melhor recebe o trabalho das pedagogas não docentes.

Com isso, sentir-se reconhecidos, ver o trabalho sendo valorizado é algo que impulsiona a satisfação. Se os alunos recebem bem o trabalho do pedagogo, logo, os profissionais ficarão felizes por estarem nessa função.

Há um motivo de satisfação que vai além do aspecto profissional mencionado por um sujeito – “morar na minha cidade”. Outros aspectos profissionais também foram apresentados, tais como: boas condições financeiras e de trabalho, possibilidade em trabalhar nos três pilares, gostar de trabalhar com relações interpessoais, por em prática o saber pedagógico, gostar de trabalhar no IF e a possibilidade em realizar intervenções pedagógicas.

Apresentamos também as duas justificativas dos participantes que não se sentem satisfeitos no trabalho: “pois é uma identidade que não existe e a todo o momento temos que impor enquanto profissional” e “o IF não sabe o papel do pedagogo e nem sequer aparece ou é chamado para elaborar os documentos da instituição”.

Sobre os aspectos elencados como insatisfação dos profissionais, podemos observar nas falas que é um embate grande que esses profissionais tem em relação a identidade para si e a identidade para o outro. Dubar (1997) afirma que essas identidades são inseparáveis e se ligam de forma problemática. As reclamações são referentes a uma identidade que o outro os impõe, ou ainda, a uma identidade que não existe. Isso significa dizer que esses profissionais não estão conseguindo por em prática uma identidade que tem de si. Os “actos de atribuição” passam a ser maiores que os “actos de pertença” (DUBAR, 1997, p. 106) impossibilitando que esse profissional tenha um sentimento de pertença ao grupo.

Quando o sujeito diz: “não existe e a todo momento temos que impor enquanto profissional”, na verdade, existe uma identidade, porém, ela é negada pelo sujeito. A identidade desenhada pelos outros não é a almejada pelo pesquisado, por isso, diz “ a todo momento temos que impor enquanto profissional”, pois na visão dele, a forma como é tratado não o faz sentir como profissional. Isso impulsiona o sujeito a uma identidade desviante como uma forma de transgredir ao que estão impondo a eles. Identidade da qual o “próprio desviante se define e ao qual se identifica ativamente” (DUBAR, 1997, p. 106).

No questionário de pesquisa havíamos apresentado apenas a opção sim ou não quanto à satisfação no trabalho, entretanto, ao ler as respostas, consideramos que as respostas a seguir estavam mais relacionadas a uma justificativa parcial de satisfação. Por esse motivo, apresentamos essas cinco justificativas: “devido ao acúmulo de trabalho não é possível fazer outras coisas para além do trabalho prescrito”; “devido ao acúmulo de coisas no setor isso prejudica o aperfeiçoamento dos procedimentos pedagógicos”; “posso atuar de acordo com a minha formação, porém, em alguns momentos não atuo como pedagoga”; “sinto realizada pela estabilidade financeira, porém, prefiro a área da educação infantil”; “gosto das atividades do setor que estou, porém, sinto falta de atividades que envolvam pesquisa”.

Logo, percebemos que em relação a estabilidade financeira, o conforto em poder atuar de acordo com a área de formação e o gosto por algumas atividades que executa, faz com que as pessoas se sintam compensadas para manter-se no cargo. Entretanto, aspectos como: acúmulo de tarefas (inclusive tarefas que nem sejam pedagógicas), trabalhar em uma área que não seja a preferida dentro da área educacional e a ausência de trabalho com pesquisa fazem com que as pessoas não se sintam satisfeitas por completo dentro da instituição.

Ou seja, o que há de satisfação compensa aquilo que os deixam insatisfeitos, como em uma balança em que é preciso equilibrar os lados. Isso também foi possível ver na pesquisa de Lima (2015, p. 184): “tudo indica que o salário se torna uma compensação diante das insatisfações profissionais e um trunfo para as baixas remunerações do mercado”. Com nossos pesquisados, além da estabilidade financeira, há ainda a vantagem em trabalhar com a área de formação e o gosto por algumas atividades, aspectos, portanto, que compensam as insatisfações.

Em relação às insatisfações apresentadas por quem assinalou a opção parcialmente satisfeita, trazem questões que merecem destaque. Um delas é sobre o

“acúmulo de tarefas (inclusive tarefas que nem sejam pedagógicas)” nos faz refletir sobre a importância da Instituição entender quem é esse profissional. Nos estudos de Lima (2015, p. 112) ela chama atenção para esse fato, pois, também ocorre com as pedagogas no IF de Aracaju: “a fragilidade e aparentemente desconhecimento das atribuições das pedagogas diante do corpo Institucional podem estar contribuindo para desvalorização e influenciando de forma negativa a construção de suas identidades”.

Outro ponto que merece destaque é sobre a fala “sinto realizada pela estabilidade financeira, porém, prefiro a área da educação infantil”. Isso nos remete a interpretação de que a pedagoga só fica no serviço pela estabilidade financeira, é a questão da compensação que indicamos acima. Pois, a área da educação infantil no Brasil não é financeiramente valorizada se comparada à carreira dos pedagogos de Institutos Federais.

Sobre a fala “gosto das atividades do setor que estou, porém, sinto falta de atividades que envolvam pesquisa”, podemos aqui trazer uma citação de Carvalho (2014, p.67) “ainda hoje a atuação do pedagogo escolar continua tendo por base práticas centradas nas funções supervisora e orientadoras”. A Instituição muito das vezes não entende que a pesquisa pode ser parte do trabalho do pedagogo, inclusive para melhorar a qualidade do ensino, para auxiliar e entender a prática pedagógica do professor ou para auxiliar os discentes em direção ao sucesso escolar. Pois ainda não superamos a fragmentação oriunda de um sistema fordista de produção. Essa perspectiva, segundo Cézár (2014, p. 136):

Regula a ação do (a) pedagogo no âmbito da “elaboração”, “execução”, “implementação” e “utilização” mantendo em relevo um fazer fragmentado nas dimensões da administração, orientação e supervisão em detrimento da gestão do pedagógico. Os aspectos de “estudo” e “participação” subsumem-se nas práticas dos (as) pedagogo (as) de uma instituição de educação pública, tangenciando as reais possibilidades de um trabalho intelectual.

Outro dado de extrema importância diz respeito ao conhecimento do trabalho do (a) pedagogo (a) no IF. Esse é um dado relevante levando em conta que 14 pesquisados não conheciam o trabalho.

Esses dados nos chamaram a atenção, pois, 87,5% dos (as) pedagogos (as) do IFSEMG não conheciam o trabalho do pedagogo no IF. Isso significa dizer que as pessoas entraram na instituição sem conhecer o trabalho. Entraram no IF com os conhecimentos adquiridos durante os processos de formação e desenvolvimento

profissional em outros locais de trabalho e foi ali, dentro da instituição, no contato com o outro, na relação com as pessoas, que foram aprendendo e configurando suas identidades. Em relação aos dois participantes que já conheciam o trabalho, apenas um disse que conheceu durante o processo de formação na graduação e o outro relatou que conhecia, pois, anteriormente, era assistente de aluno (a) no IF e isso possibilitou que conhecesse o trabalho do pedagogo no IF na esfera da orientação educacional.

O pedagogo no IF além de suas funções já apresentadas tem a possibilidade de trabalhar também em outros programas e/ou modalidades de ensino existentes no IF. Por esse motivo, perguntamos aos pesquisados se eles já trabalharam nesses outros programas e/ou modalidades. O gráfico 9 demonstra as respostas:

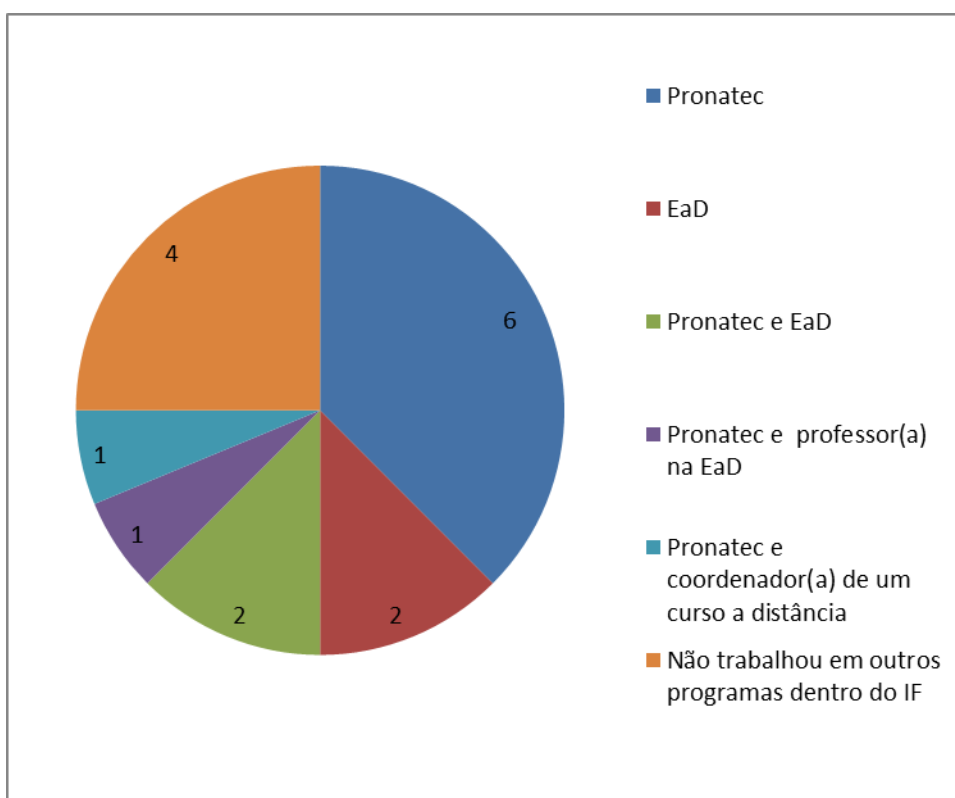


Gráfico 9: Atuação dos pesquisados em outros programas e/ou modalidade de ensino
Fonte: Questionário da pesquisa (2017)

Portanto, frente à ocupação em outros programas ou modalidades de ensino, observamos que o programa Pronatec foi aquele em que mais os (as) pedagogos (as) participaram, seguido da EaD. Chamamos atenção ainda para um profissional que além de trabalhar como pedagogo (a) nesses programas ou modalidades também já foram professor (a) na EaD e um que já foi coordenador(a) de um curso a distância.

Ao questionarmos os profissionais se já ocuparam cargos de chefia ou direção, obtivemos oito respostas que assinalaram não terem ocupado cargos de chefia ou direção, ou seja, 50% dos pesquisados. Em relação aos outros oito pesquisados (50%) ocuparam as seguintes coordenações e direções: coordenação de apoio ao ensino por três anos e coordenação pedagógica por dois anos; coordenação pedagógica atualmente desde maio de 2017; coordenação pedagógica por um ano e atualmente Comissão de Processos Seletivos (COPESE); Chefia do setor de recursos audiovisuais por oito anos; coordenador (a) geral de registros acadêmicos por dois anos; direção de ensino por quatro meses; substituto (a) do chefe da coordenação pedagógica por três anos; coordenação geral de assistência ao educando em quatro anos (atual).

Em relação a ocupar cargos de chefias ou direções, no trabalho de Cézár (2014) esses espaços se apresentam como um espaço de reconhecimento social e político para as pedagogas que nesses espaços estão. Ainda sobre o mesmo assunto, na pesquisa de Brauner (2014) é revelado que mesmo quando há essa ocupação nesses espaços pelos (as) pedagogos (as) o valor financeiro revertido às coordenações pedagógicas é inferior se comparado a outras coordenações no Campus Pelotas. Nesse sentido, as supervisoras estão reclamando não apenas no que diz respeito ao financeiro, mas principalmente porque “o coletivo dos servidores não reconhece o valor de uma coordenação que trabalha diretamente no processo de ensino e de aprendizagem como central em uma instituição de ensino” (BRAUNER, 2014, p. 80).

Outra possibilidade dentro do IF seria trabalhar também com projetos de pesquisa e extensão. Por isso, esse também foi um questionamento feito aos colaboradores da pesquisa. Nesse sentido, nove pessoas assinalaram que já participaram de projetos de ensino, pesquisa ou extensão. Tivemos sete pessoas que assinalaram que não trabalharam com essa possibilidade ainda dentro do IF.

4.4. Identidade para si e identidade para o outro: o olhar de si e o olhar pelo outro

Levando em conta o conceito de identidade profissional tanto para Carrolo (1997) quanto para Dubar (1997), podemos destacar que ela se configura na relação entre a identidade para si e a identidade para o outro. Portanto, diríamos que essa identidade é a relação entre aquilo que achamos ser e aquilo que os outros acham que

somos. Partindo desse conceito, propusemos no questionário três perguntas que se relacionam a tal conceito. A primeira era de como o pesquisado se definia, a segunda era a de como os alunos referiam a eles e a terceira era a de como os colegas de trabalho referiam a eles. Tanto a segunda quanto a terceira questão são definições que partem da ótica do pesquisado, logo, foi para saber como o pesquisado achava que ele era visto pelos alunos e pelos colegas de trabalho. As respostas possíveis eram: pedagogo (a), supervisor (a), orientador (a), gestor (a), professor (a) ou outra identidade e qual seria. Nos gráficos abaixo podemos ver as respostas que foram assinaladas no questionário.

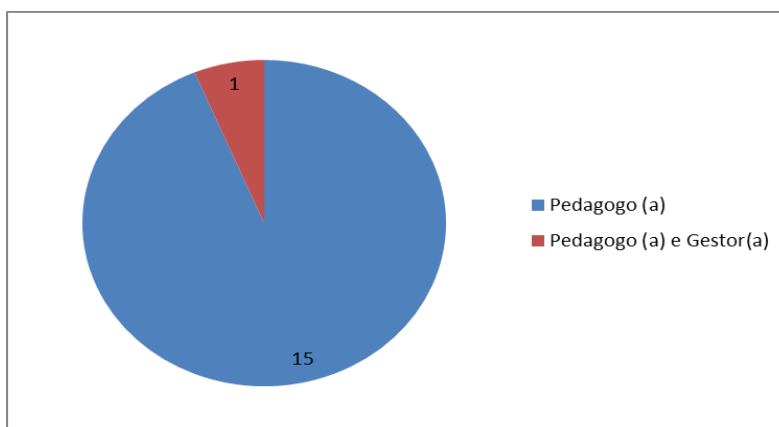


Gráfico 10: Como os pesquisados se definem
Fonte: questionário da pesquisa (2017)

Em relação ao gráfico 10, podemos visualizar que 15 participantes se definem como pedagogo (a) e apenas um participante se define como pedagogo (a) e gestor (a). Esse tipo de definição “pedagogo e gestor” é uma herança dos cursos de pedagogia da época das habilitações, das quais o egresso saía com uma habilitação. Entretanto, chamamos atenção ainda para o fato de que não é porque atualmente temos uma DCN nova para o curso de pedagogia que objetiva formar um profissional único que superaremos essas fragmentações e especializações.

Inclusive, as identidades das pessoas se fazem também com a formação que tiveram, logo, se o profissional foi formado para uma habilitação, provavelmente entenderá que sua atuação deverá ser pautada nessa especialidade de formação.

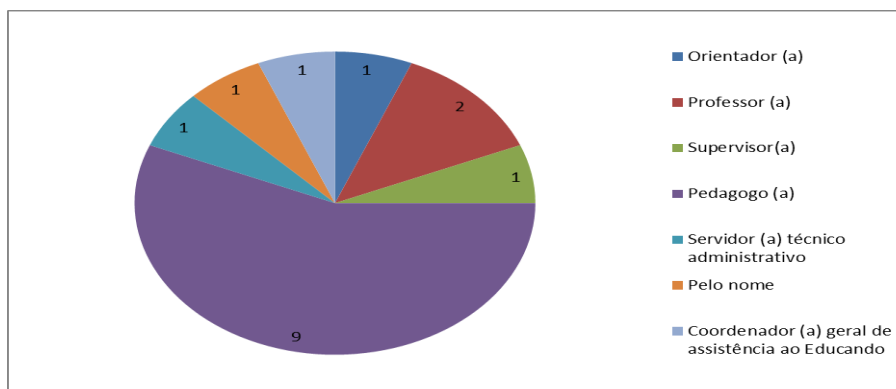


Gráfico 11: Como os alunos se referem aos pesquisados
Fonte: questionário da pesquisa (2017)

Em relação ao gráfico 11, os pesquisados revelaram como os alunos se referem a eles. Nessa questão, observamos que nove pesquisados assinalaram a opção pedagogo (a); dois pesquisados revelaram que os alunos os definem como professores; tivemos ainda a opção orientador(a); supervisor(a); coordenador(a) geral de assistência ao educando; servidor técnico administrativo e pelo nome assinaladas por um pesquisado cada.

Esses dados demonstram como é confuso para os alunos definir a função do pedagogo. A dificuldade em entender que o pedagogo, nesse espaço, não é necessariamente um professor, faz com que confundam essas identidades. Além disso, observamos que nos outros casos, os pedagogos revelam que os alunos os conhecem pela sua ocupação profissional dentro da instituição.

No que diz respeito ao que os colegas de trabalho se referem a eles, doze participantes da pesquisa marcaram a opção pedagogo (a). Em relação a opção: orientador(a); pedagogo(a) e supervisor(a); supervisor (a) e coordenador(a) geral de assistência ao educando foram assinaladas por um pedagogo(a) cada uma dessas opções.

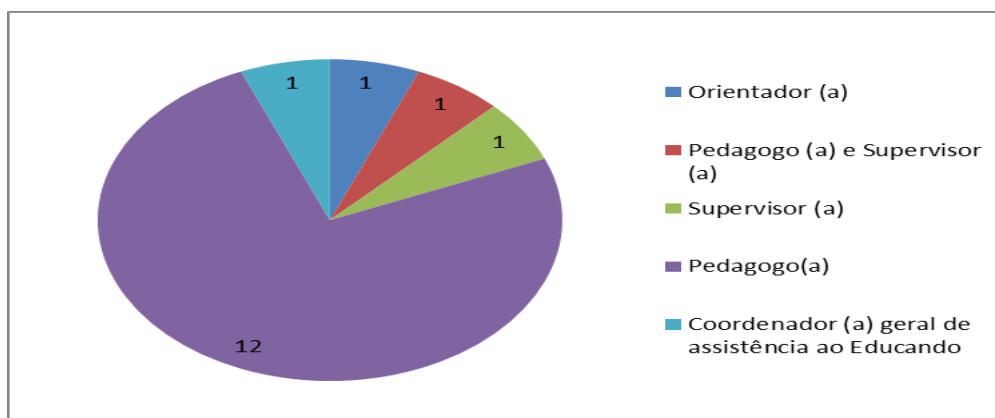


Gráfico 12: Como os colegas de trabalho se referem aos pesquisados
Fonte: questionário da pesquisa (2017)

A mesma confusão que os discentes fizeram em relação ao profissional, também verificamos em relação aos docentes. Eles entendem que a identidade profissional está ligada a função que ocupam dentro da Instituição.

Dizemos confusão, pois, o profissional se chama pedagogo. Porém, de acordo com as funções a que estão atreladas, bem como os lugares em que ocupam dentro da Instituição, os revelam outras identidades.

Percebemos, portanto, as diversas identidades que vão construindo na relação com o outro. Não é possível, portanto, falar em identidade do pedagogo dentro dos IFs Mineiros pesquisados. Vemos que as identidades vão emergindo na relação entre pessoas em diferentes espaços de atuação.

Enfatizamos ainda que o questionário é pouco para entendermos essas configurações. Visto que, assinalar uma dessas opções não traz informações detalhadas sobre essas opções. Por isso, a importância das narrativas, pois, por meio delas que será possível entender pela ótica dos pesquisados essas relações.

No trabalho de Lima (2015), por exemplo, isso foi possível por meio das entrevistas que foram feitas com os outros atores que se relacionam com o pedagogo na instituição – alunos, professores, gestores, técnicos administrativos e a visão que eles mesmos tinham deles. Poderíamos, talvez, chamar de um processo de caracterização desses profissionais. Além de nomear como pedagogo foi levantado o que seria ser pedagogo naquela Instituição para esses diferentes atores do IF Sergipe. Esses dados serão relevantes nas análises das narrativas, das quais os (as) pedagogos(as) dos IFs Mineiros trazem esses detalhes e características com mais minúcia.

4.5 Identidades atribuídas por meio dos documentos institucionais

Sobre a atuação do (a) pedagogo (a), os documentos apresentam as atribuições e competências, logo, estamos diante de uma identidade atribuída, o que Dubar (1997, p. 106) chama de “actos de atribuição aos que visam definir que tipo de homem (ou de mulher) você é, isto é, identidade para o outro”. A identidade atribuída nos documentos diz respeito as características das atribuições profissionais desse indivíduo. Logo, os lugares em que esses profissionais ocupam, as especialidades atribuídas a eles, as pessoas com as quais se relacionam e as funções profissionais a que se atribuem a esses profissionais configuram um tipo de identidade atribuída.

Nesse sentido, por meio da análise de conteúdo desses documentos, baseado em Moraes (1999), apresentamos quais identidades são atribuídas a esses profissionais de acordo com o campus Bromélia; Rosa; Margarida; Samambaia; Rainha da Noite, visto que apenas nesses campi existe esse tipo de documento. Ressaltamos que esses nomes são fictícios, para preservar as pessoas que estão participando da pesquisa e que trabalham nestes campi.

Ao fazermos as análises de conteúdo desses documentos, percebemos que em todos esses campi, o (a) pedagogo (a) está relacionado a setores nos quais a atuação dar-se na relação com discentes, responsáveis pelos discentes, comunidade externa, servidores ligados ao ensino, diretores e docentes.

De acordo com esses documentos, observamos em quais setores/coordenações⁴⁷ se encontram esses profissionais. No campus Bromélia o profissional tem a possibilidade de estar atuando nos seguintes setores/coordenações – Coordenação pedagógica ou no Setor de Orientação Educacional; no campus Rosa – na Gerência de formação técnica, na gerência de supervisão pedagógica ou como orientador pedagógico; no campus Margarida – Gerência de supervisão Pedagógica dos cursos técnicos e integrados ou na Gerência de Supervisão pedagógica dos cursos de graduação; no campus Samambaia – na supervisão pedagógica ou na orientação educacional e no campus Rainha da Noite no setor de coordenação pedagógica.

Observamos que o profissional **orientador educacional** está presente em três desses campi. Analisamos nos documentos se as atribuições eram as mesmas. Podemos destacar que há semelhanças e diferenças em relação à atuação desse profissional nesses setores.

Em relação às semelhanças, nos três campi, estes orientadores atuam diretamente com os alunos e com os responsáveis por esses alunos. Em relação a diferenças entre as pessoas das quais se relacionam, podemos destacar que no Campus Samambaia e no Campus Rosa o setor de serviço social trabalha em conjunto com o orientador pedagógico, o que não foi possível observar no campus Bromélia. No Campus Bromélia e no Campus Rosa os orientadores pedagógicos trabalham também em conjunto com os servidores do núcleo de ações inclusivas, auxiliando na inserção desse estudante na escola.

⁴⁷ Os organogramas dos campi referentes aos setores em que os (as) pedagogos (as) atuam estão disponibilizados nos anexos 2, 3 4, 5, 6 e 7.

Em relação às semelhanças referentes às atribuições do setor de orientação educacional, podemos destacar que em ambos os campi, o (a) pedagogo (a) atua com os discentes no que diz respeito ao rendimento acadêmico, ao comportamento dos discentes, a representação estudantil e no auxílio aos alunos com necessidades especiais; faz projetos para auxiliar na relação interpessoal entre discentes e participam de conselhos de classes, esses aspectos foram vistos no documento institucional dos três campi. Sobre a diferença que observamos entre esses documentos, podemos destacar que o documento do Campus Samambaia há um diferencial em relação aos outros campi, que fiz respeito à atribuição do profissional “diagnosticar as causas da evasão e do insucesso escolar, contribuir com os setores de ensino na busca de estratégia para a prevenção e controle de evasão e do fracasso escolar” (REGIMENTO INTERNO, p.49, 2014). Apenas nesse campus apareceu a questão da evasão e do insucesso escolar como questões que precisam ser avaliadas e estudadas pelo setor.

Quando falamos da relação dos orientadores educacionais com os pais dos alunos, os documentos apresentam que isso se dá quando esse profissional precisa informar aos pais dos alunos sobre determinado rendimento escolar, ou outra ocasião que necessite que esse pai seja informado.

Outro ponto que merece destaque entre as semelhanças e diferenças entre esses campi que possuem o orientador pedagógico podemos destacar que tanto no Campus Rosa quanto no Campus Samambaia esse profissional se encontra no setor de orientação educacional, do qual está vinculado a Coordenação Geral de Assistência ao Educando (CGAE) que por sua vez, faz parte da Diretoria de Ensino. No Campus Bromélia, o profissional também está no setor de orientação educacional que também faz parte da CGAE, entretanto, a direção é a de Extensão.

Sobre os **coordenadores pedagógicos** que atuam tanto no Campus Bromélia quanto no Campus Rainha da Noite podemos destacar que são profissionais que se relacionam com docentes. Os coordenadores pedagógicos no campus Bromélia também se relacionam com a comunidade externa e interna na discussão do processo educacional. Já os coordenadores do Campus Rainha da Noite, além dos docentes, eles também se relacionam com servidores do setor de tecnologia da informação e com a Comissão de Processo seletivo.

Em relação às atribuições dadas aos coordenadores pedagógicos de ambos os campus, podemos destacar que ambos planejam e acompanham a elaboração de Projetos pedagógicos dos cursos; auxiliam o corpo docente na organização de programas de

ensino, produção de material didático, de metodologias e de recursos, assim como na capacitação dos docentes. Entretanto, no Campus Rainha da Noite todas essas atribuições estão relacionadas aos cursos e aos docentes da educação a distância. A capacitação que os coordenadores planejam aos professores, no Campus Rainha da Noite é feito em articulação com servidores do setor de tecnologia da informação. Outro diferencial em relação ao coordenador pedagógico do campus Rainha da Noite é que eles também auxiliam na elaboração de editais de acesso ao ensino a distância, o que não é atribuído ao coordenador pedagógico do Campus Bromélia. Entretanto, há no Campus Bromélia a possibilidade que esse profissional tem em discutir com a comunidade (interna e externa) sobre o processo educacional.

Os coordenadores pedagógicos estão inseridos na coordenação pedagógica dos Campi. Entretanto, no Campus Rainha da Noite esta coordenação está ligada a Pró-reitora de ensino, já no Campus Bromélia esta coordenação esta ligada a Diretoria de Ensino.

Observamos ainda que os **gerentes de supervisão pedagógica** presentes nos documentos institucionais dos campi Margarida, Rosa e Samambaia possuem muitas semelhanças entre si. Organizar, controlar e avaliar a execução de projetos de cursos, promover a integração entre coordenadorias de cursos e departamentos acadêmicos, assegurar fiel observância dos planos e programas de ensino, bem como do regime didático e das resoluções do conselho de campus são atribuições comuns nesses documentos. Há campus ainda que enfatizam a tomada de medida corretiva aos docentes em casos de descumprimento de tais planos, programas ou resoluções. Os profissionais que trabalham na gerência de Formação Técnica do campus Rosa e na gerência de supervisão pedagógica dos cursos Técnicos e Graduação do Campus Margarida têm como atribuição corrigir estes docentes nos casos aqui citados.

Cabe destacar que, o que muda nessas gerências são os cursos dos quais esses profissionais estarão à frente. No Campus Rosa, por exemplo, a gerência pode ser na formação técnica em que essas atribuições estão relacionadas aos cursos técnicos ou na gerência da supervisão pedagógica, que nesse campus, em específico, se refere aos cursos de graduação. O mesmo ocorre em relação ao Campus Margarida que dividiu essa gerência em três – uma para os cursos técnicos, outra para cursos integrados e uma para graduação. No campus Samambaia há apenas uma supervisão pedagógica que pauta seu trabalho nos cursos técnicos, integrados e graduação, logo não há uma divisão de gerências.

A gerência de supervisão pedagógica dos integrados em Margarida apresentou disparidades das demais, trazendo inclusive, algumas atribuições que visualizamos como inerentes aos profissionais que trabalham na orientação educacional dos outros campi, tais como: acompanhar o rendimento escolar; identificar as causas de evasão e insucesso escolar, inserir os pais nas atividades escolares e acompanhar o conselho de classe. Em relação às outras atribuições, essas já se aproximavam do que se apresentava nas outras gerências: dar suporte didático – pedagógico aos professores, assessorar a elaboração de projetos dos cursos e avaliar o processo ensino-aprendizagem.

Com relação às diferenças entre essas gerências, além daquela apresentada em relação à gerência de supervisão pedagógica dos integrados e a de que modifica o nome da gerência de acordo com o curso no qual ela está ligada, podemos destacar que algumas em particular apresentam algumas atribuições de caráter mais administrativo, tais como elaborar calendário letivo e elaborar horário acadêmico. Elaborar o calendário letivo aparece como atribuição das seguintes gerências: supervisão pedagógica dos cursos técnicos, supervisão pedagógica dos cursos integrados, supervisão pedagógica dos cursos de graduação, ambos no campus Margarida e, na supervisão pedagógica do campus Samambaia. Sobre a atribuição de elaborar o horário acadêmico verificamos ser uma atribuição da gerência de formação técnica do Campus Rosa.

Observamos que há campus que têm as atribuições muito semelhantes entre eles, o que permite interpretar que em muitos casos, os campi mais novos repetem o mesmo que já foi apresentado nos documentos institucionais dos campi mais antigos. Além disso, não podemos ficar presos apenas ao que é atribuído no documento, pois como já vimos, a identidade é configurada na relação.

Sobre a forma como é apresentada essas identidades nos documentos, observamos que temos nesses Institutos pedagogos especialistas. Profissionais atuando em especialidades diferentes – orientação educacional, coordenação pedagógica e supervisão pedagógica. A forma como se apresenta essa identidade no documento nos remete ao que Brzezinski (2011) chama de identidade tecnicista que segundo a mesma autora (p. 127), essa identidade “busca transpor, para a organização escolar, as relações fragmentadoras e particularizadas inerentes as linhas de montagem da fábrica”. Ou ainda podemos dizer que seria identidades configuradas por “setorialização de especialidades (BRZEZINKSKI, 2011, p. 127).

Por esses motivos, cabe destacarmos que os questionários e narrativas foram primordiais para entender melhor sobre a atuação desses profissionais, visto que o

documento institucional, às vezes, se apresenta muito limitado ou não muito claro quanto às atribuições e setores nos quais esses profissionais podem estar atuando. Destacamos ainda a importância das narrativas desses profissionais, pois, a partir dela, podemos entender o fenômeno – configuração das identidades - de uma forma mais ampla, para além das identidades apenas atribuídas.

CAPÍTULO 5

NARRATIVAS DOS (AS) PEDAGOGOS (AS) SOBRE PROPRIEDADES SOCIOCULTURAIS E PERCURSOS FORMATIVOS

Este capítulo apresenta as narrativas dos sujeitos contemplando propriedades socioculturais e o percurso formativo dos mesmos, abordando aspectos da sua história pessoal, de sua memória enquanto aluno do curso de pedagogia e suas experiências em sua época de estudante da graduação e alguns elementos de sua atuação profissional, o que é abordado com maior profundidade no capítulo seguinte.

Destacamos que mesmo sendo uma narrativa que é individual ela revela muito sobre si, sobre o outro e sobre as relações que se estabelecem no processo de formação. Com isso, verificamos como a identidade é produto das relações sociais.

5.1 Mariana e as razões que a levaram para o curso de pedagogia

Mariana é uma pedagoga jovem de 35 anos, autodeclarada branca. Atualmente, trabalha no Campus Rainha da Noite, mais especificamente na COPESE desde o mês de maio do ano de 2017. Porém, já trabalhou como pedagoga no campus Margarida no período de julho de 2010 a março de 2011 e no campus Bromélia no período de julho de 2011 a maio de 2017. Antes de tornar-se pedagoga do Instituto Federal já trabalhou como Analista Educacional – Pedagoga, na Superintendência Regional de Ensino no estado de Minas Gerais, órgão da Secretaria de Estado de Educação no período de maio de 2006 a julho de 2010.

Durante o seu percurso de escolarização, estudou somente em escolas públicas, localizadas no sudeste do estado de Minas Gerais. Seu ingresso na escola se deu com seis anos de idade, no pré-escolar, nomenclatura utilizada na época.

Mariana não teve muitas trocas de escola, estudou apenas em duas escolas. Do pré-escolar à antiga quarta-série, hoje nomeada por quinto ano, estudou em uma escola que não era tão grande, era média, porém, essa escola tinha certo prestígio, visto que ali estavam pessoas com poder aquisitivo maior. Mariana lembrou o nome da escola por completo. Sobre essa escola, ela relembra:

Era uma escola que não era tão grande, mas era uma escola vamos dizer de centro. Lembro que tinha filho de médico, filha do vice-prefeito então, assim, era uma escola pública bem conceituada e eu estudei até a quarta série lá. Eu me lembro das nossas turmas na escola até hoje. É uma escola que se destaca em Olimpíadas de

Matemática, em provas de massa. A escola era muito boa é uma escola pública, estadual e hoje lá tem até o nono ano, mas, na minha época, era só até quarta série. E eu estudei e meu irmão também nessa escola desde o pré-escolar.

Ao terminar a quarta-séria, hoje, quinto ano, foi para uma escola Municipal da qual ela também recordou o nome. Relatou que era uma escola que não se pagava, porém, ela não se recordava se ela tinha um caráter filantrópico. Era uma escola de padres em que os professores eram pagos pelo município. Estudou lá da quinta série, hoje sexto ano, até o terceiro ano do ensino médio. Sobre essa escola em especial ela rememora:

E assim, era uma escola também média, não era a maior escola da cidade, mas, minha família era católica e também tinha umas tias que trabalhavam lá na escola, então, eu fui para lá. Era longe da minha casa, mas, assim, onde eu fiquei durante a segunda parte da minha escolarização. Eu gostava muito de lá também, por ser uma escola católica tinha valores. Tinha valores católicos, a gente participava de missa e celebrações também.

Mariana destaca que essa escola não era a maior da cidade, sobre isso, ela ressalta que “no ensino médio só tinha uma turma por série e todo mundo estudava junto”. Não era aquela escola com um número grande de alunos. Somente tinha uma turma por série.

Ao se recordar sobre as duas escolas públicas em que estudou, ela fez questão de enfatizar de como as escolas tinham uma boa estrutura e que não faltavam materiais:

Tanto na primeira escola quanto na segunda não carecia de nada, tinha merenda, tinha espaço da educação física, tinha bibliotecas e uma boa estrutura e os professores também. Não faltava professor, nós tínhamos o básico e também certo conforto se a gente fosse comparar com outras da cidade.

Ao terminar o ensino médio ela se perguntou sobre qual curso poderia fazer no ensino superior. Primeiramente, pensou em fazer engenharia elétrica, isso, porque, quando cursou o ensino médio, teve a possibilidade de fazer o curso técnico concomitante em eletrotécnica pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) dentro do próprio colégio que estudava. Mas pensou bem e achou que era melhor não tentar, visto que, não gostava muito de exatas.

Ela salientou que sempre gostou de ciências humanas, de entender as pessoas. Por isso, pensou na psicologia. Havia o curso em São João del-Rei. A faculdade federal mais próxima de sua cidade era São João del-Rei. Dessa forma, poderia ir e voltar de ônibus e estudar a noite. Quando foi fazer mesmo a inscrição para o vestibular, que na

época era Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei (Funrei) , viu que a psicologia era noturna mas com a duração de seis anos e meio. Portanto, era muito tempo. Então, Mariana relembra que: *“Pensou, retomou, foi bem crítica mesmo em analisar quais os cursos que tinha à noite, em quais se encaixava, em quais gostaria de trabalhar e o que gostaria de fazer”*. Surgiu então, a possibilidade de fazer pedagogia:

E a pedagogia surgiu porque como eu tive uma trajetória escolar muito feliz, nunca tomei bomba e tive pouquíssimas notas vermelhas. Posso dizer que as minhas notas vermelhas foram por causa mais de bagunça do que por causa de nota mesmo. Porque sempre fui muito bagunceira. Então assim, eu pensei que não seria ruim, e seria uma oportunidade eu ser professora. Então, assim, eu pensei na pedagogia por causa do tempo. Primeiro, por que era Federal em São João Del Rei, porque era noturno e por causa do tempo - 4 anos que eram 8 semestres e, a psicologia eram 13 semestres - 6 anos e meio. Então eu pensei mais nesse tempo e fiz o vestibular para pedagogia.

Então, fez o vestibular na Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei , hoje Universidade Federal de São João del- Rei, para o curso de pedagogia, em 2000. Em sua cidade havia apenas a Universidade Presidente Antônio Carlos (Unipac) que era particular, mas, sua mãe e seu pai estavam desempregados. Em relação a esse período, ela recorda: *“Minha mãe não tinha condições de pagar nada e nem me enviar para outras federais como UFMG ou UFV porque a gente não tinha condição de me manter mesmo e as políticas de auxílio também não eram tão abrangentes como hoje”*. Então, assim, essa foi a única possibilidade de Mariana fazer uma faculdade Federal, que seria em São João Del Rei e que seria perto da casa dela, aproximadamente 60 km. Além disso, dessa forma, dava para ela trabalhar de dia e ir com o ônibus de estudante à noite.

Chegando ao curso de pedagogia, ela observou que o currículo era de 1983. E para esse curso em específico, o estudante saía habilitado para Supervisão Escolar e Magistério das matérias pedagógicas, que eram as disciplinas do antigo magistério. Mas lembrou que mais para o final do curso, a coordenação dizia que eles também sairiam com mais uma habilitação, que seria o magistério do antigo pré-escolar a quarta série. Ela enfatizou essa questão:

Mas assim, isso foi muito questionado se falava que a gente não poderia dar aula para criança e depois falaram que podia. Então, a minha habilitação é em supervisão escolar, magistério das matérias pedagógicas e o magistério de 1º ao 5º ano.

Portanto, fez um curso no qual a ênfase maior era na supervisão escolar, porém, as habilitações foram alargadas para magistério das matérias pedagógicas e para o

magistério do pré-escolar a quarta-série. Sobre esse processo, por meio de sua memória, apresenta um pouco como foi essa estrutura do curso:

A ênfase quase que geral era na supervisão escolar. As entrevistas, as pessoas que eram levadas para falar para gente. Os nossos estágios, eram todos direcionados a gestão e a supervisão, ao trabalho em sala de aula. Como eu disse, a primeira pergunta que a gente fazia à coordenação: a gente pode atuar de primeira a quarta série, no pré-escolar? A gente pode atuar da primeira a quarta série? Não, vocês não podem atuar, era o que eles respondiam para gente. Nós fizemos as estruturas de ensino, nós fizemos os estágios, as pastas de Estágios referentes a primeira a quarta série e a gente perguntava e eles não sabiam. E quando a gente foi pegar o nosso diploma estava lá. Então assim, a ênfase deste curso era supervisão escolar, a gente fez os estágios, a gente tinha aula sobre administração escolar, que era uma habilitação que não era oferecida, mas a gente teve tópicos de administração escolar, ênfase em direção, em organização e gestão. Mas, de primeira a quarta série a gente teve as aulas e no final a gente teve essa habilitação, então isso foi muito estranho para nossa turma.

Mariana iniciou o curso de pedagogia em 2001 e formaria no final de 2004, mas, com algumas greves de longo período se formou em março de 2005. Ao entrar no curso de pedagogia sentiu-se um pouco perdida, pois não tinha feito o curso normal (antigo magistério) e nem era professora. Então, recorda:

Como eu não tinha identificação com algumas colegas que já vinham do magistério, já tinham feito magistério normal e já davam aula e tudo mais eu não tenho tantas lembranças das práticas não. Aliás, as práticas não faziam tanto significado para mim. Então era como se a gente que não fosse professor e que não estava inteirada nesse assunto e nesse meio ficasse um pouco de fora.

Estudou disciplinas na faculdade das quais não teve a possibilidade de estudar no ensino médio, foi o caso das disciplinas de filosofia e sociologia. Essas disciplinas não eram as obrigatórias no ensino médio e nem eram cobradas no vestibular. Mas ao se recordar das disciplinas vistas na faculdade, ela conta:

Na faculdade eu tive filosofia geral, Filosofia da educação 1 e 2, Sociologia Geral, Sociologia da educação 1 e 2 (...) Não tive sociologia e Filosofia na minha trajetória até chegar à faculdade. Já que eu queria fazer psicologia, sobre a psicologia da educação eu lembro bem. Eu gostava dos autores. Eu sei assim, que Paulo Freire eu lembro que a gente estudou em várias disciplinas, né?! Lembro também da sociologia que a gente estudou muitos autores e, que depois eu fui ver no próprio mestrado que eu voltei a ter sociologia. Eu acabei retomando aquelas leituras que eu tinha tido na faculdade como Pierre Bourdieu, Paulo Freire, os pensadores da psicologia da

educação Piaget, Vygotsky, Wallon... Então, assim, na psicologia a gente trabalhou todos que eram ligados às teorias psicológicas da educação. Disso, eu me lembro bem e depois eu retomei alguns no mestrado e alguns na minha formação profissional mesmo.

Mariana relata que não tinha pessoas próximas a ela que haviam feito mestrado e doutorado. Essa possibilidade de prosseguir na vida acadêmica ela vislumbrou na Universidade. Foi na Universidade que os professores que eram doutores e pós-doutores que falavam dessa possibilidade de prosseguimento na carreira acadêmica. O mestrado em Educação ia iniciar na UFSJ. Por isso, os professores foram disseminando a ideia e estimulando os alunos a seguirem na educação superior *stricto sensu*. Ela descreveu como foi esse processo:

Na UFSJ no período em que a gente estava lá os professores começaram a falar com a gente até porque ia começar o mestrado lá da UFSJ em educação. Então, assim, esse despertar para a vida acadêmica também foi lá. Lá falavam de outras possibilidades. Porque muitas pessoas estavam somente para fazer pedagogia e voltar para a sala de aula. Ou porque o serviço estava obrigando ou porque queriam dar aula... Mas essa parte acadêmica eu me lembro dos meus professores que eram doutores, pós-doutores falando de sua vida acadêmica e foi ali também que eu despertei para essa possibilidade na minha vida.

Mariana terminou a faculdade de pedagogia em 2005 e no ano de 2006 iniciou a pós-graduação *lato sensu* em Informática em Educação. Mas, ao mesmo tempo, precisava trabalhar, e por isso, tentou o concurso para analista em Educação do Estado de Minas Gerais, e no ano de 2007 foi aprovada e convocada. Trabalhou como analista educacional por quatro anos na Superintendência Regional de ensino que era vinculada a Secretaria Estadual de Minas Gerais. Porém, alguns aspectos pesaram para que resolvesse sair desse cargo:

Infelizmente, o Estado apesar de ser um bom ambiente onde eu me sentia realizada e sentia que fazia a diferença, sentia que a gente desenvolvia um bom trabalho como analista pedagogo da superintendência... Mas a parte financeira e também o plano de carreira ele não era atrativo. Então, a escolha financeira foi determinante para minha saída do Estado para outro serviço. E assim, eu nunca quis ser professora de primeira a quarta série, mesmo sabendo depois que a gente podia trabalhar. Eu sempre quis ou supervisão ou serviço burocrático dentro da pedagogia e da educação. E assim, infelizmente o Estado no financeiro ele não acompanhava. Isso desmotiva porque também o plano de carreira não

permitia estudar, não permitia você crescer dentro da carreira, então, assim, ficaria estagnada.

Como ela é uma pessoa muito motivada a crescer e que precisa de motivação para trabalhar, pensou em fazer o concurso para pedagoga no Instituto Federal. Ficou mais motivada ainda por ter na sua cidade, a possibilidade de estar atuando como pedagoga na antiga escola agrícola. Então, assim, era a possibilidade de Mariana continuar na sua cidade e trabalhar em um serviço Federal. Foi então que, em 2011, teve uma aprovação no concurso público para o Instituto Federal.

No ano de 2014 que Mariana teve a oportunidade de fazer um mestrado. Realizou o mestrado profissional em Educação pela Universidade Federal de Lavras, lá ela fez a dissertação com foco na Educação a Distância. A qualificação profissional é algo relevante no plano de carreira dos servidores federais. Portanto, foi no Instituto Federal que ela vislumbrou em fazer o mestrado, visto que, no Estado, isso não era valorizado no plano de carreira.

5.2 Natália e as motivações para a escolha da profissão: “ser do magistério já era algo que havia nascido comigo”

Natália é uma pedagoga de 59 anos autodeclarada parda e que está trabalhando no Instituto Federal no campus Dália desde o ano de 2011. Antes de tornar-se pedagoga do Instituto Federal, já trabalhou como professora de séries iniciais na rede municipal e estadual no interior de Minas Gerais no período de 1976 – 1999, nesse período acumulou o cargo de supervisora pedagógica da rede municipal nessa mesma região de 1992 a 2010; já foi também Supervisora de Ensino na Secretaria Municipal de Educação de um município do estado do Rio de Janeiro no período de 2010 a 2011 e Pedagoga no SENAI de uma cidade do interior de Minas Gerais de 2003 a 2009. Natália, já se aposentou no cargo de professora. Foi no SENAI que ela teve a oportunidade de trabalhar e aprender um pouco sobre Educação Técnica e Profissional e se encantou, porém, como as condições de trabalho eram ruins, por isso, resolveu prestar o concurso para o Instituto Federal.

Relatou que “*desde criança brincava de aulinha e achava que ser do magistério já era algo que havia nascido comigo*”. Recordou com muito carinho de uma professora primária da qual marcou muito sua vida. Ela diz ser eternamente grata a essa

professora. Essa, foi professora dela durante 3 anos e praticamente encaminhou seus estudos. Natália recorda com carinho: *“Eu nessa época já ajudava corrigir os deveres dos colegas eu era sempre a ajudante dela e ela orientou meus estudos ao longo da vida e desde criança eu queria ser professora e, fui”*.

Natália fez o curso magistério em sua cidade e foi trabalhar na zona rural em um distrito por quatro anos. Trabalhou também em outra zona rural de sua cidade. Sobre essas experiências rememora e destaca a distância entre a teoria ensinada no curso Magistério, no curso normal e a prática:

Eu senti bastante dificuldade no início. O curso de Magistério eu acho que ele foi muito bom até melhor do que o curso Pedagogia, mas, ele não me preparou de fato para sala de aula e ainda mais quando você vai para uma roça e não tem ninguém para te orientar. O início foi assim bem difícil.

Ela fez o curso de pedagogia no CES Juiz de Fora (Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora) e se formou em 1983. Naquela época, em 1980, tinha pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora e no CES. Porém, tinha que trabalhar e não podia ficar por conta dos estudos. *“Na UFJF as aulas era um dia de manhã, um dia de tarde, aí quem estudava lá tinha que ficar por conta de estudo. Foi por isso que fui para o CES, por essa razão, porque eu trabalhava de dia e estudava de noite”*.

Natália gostava muito da área educacional, já era professora e adorava o que fazia e o curso de pedagogia veio como uma possibilidade de aperfeiçoamento. Sobre o curso de pedagogia, Natália se lembra:

O curso da minha época era muito diferente do curso de hoje, pois, ele visava formar o especialista em educação, então, ele tinha as habilitações de inspetor escolar, administração de ensino, supervisão pedagógica e orientação Educacional e professor das disciplinas pedagógicas. Eu fiz o curso e saí com a habilitação em supervisão escolar depois eu voltei para a faculdade e fiz mais um período para completar a docência das disciplinas pedagógicas do curso magistério.

Nesse sentido, escolheu a área que gostava mais, que era justamente a área de sala de aula, de como trabalhar com os alunos e, também pelo impacto que ela teve de entrar em uma sala de aula sem saber o que ia ensinar para os alunos e sem ter ninguém para orientar nisso. Logo, escolheu o curso por gostar mesmo da área.

Mas Natália acredita que os cursos não conseguem preparar os alunos para a prática. *“Nem o curso magistério e nem o curso de Pedagogia e eu hoje, acredito que nenhum curso te prepara mesmo para a prática a menos que você já tenha uma*

determinada prática naquela área". Mas, ao mesmo tempo, gostou muito do curso, pois, para ela que já era professora e já tinha uma prática, havia a possibilidade de levar para a prática aquilo que aprendia na teoria. Revisitando sua memória, consegue destacar que quando há relação entre teoria e prática, a aprendizagem ocorre:

Foi um bom curso porque eu dava aula então eu acho que é muito diferente e você tem oportunidade de aprender. Por exemplo, eu aprendi uma dinâmica lá no curso de pedagogia e no dia seguinte eu estava fazendo aquela dinâmica com os meus alunos. Isso fez fixar a aprendizagem, entendeu?! Gostei muito, mas assim, não lembro muito, pois são décadas né?!

Em suas memórias sobre os professores do curso de pedagogia, recorda:

Eu me lembro de alguns professores que eu não quero ser como eles nunca (risos) esses sempre marcam muito. Eu me lembro do professor de história da educação que ele te transportava no tempo. Sabe aquele professor que você não pode perder uma aula dele porque ele relata os fatos como a minúcia com um detalhamento tão grande que ele te transportava mesmo e, parecia que você estava vivendo naquela época?! Adorei ele (ela se recordou do nome do professor). Me lembro de um professor de que deu um trabalho e deu o nome da pessoa para gente pagar para fazer o trabalho falando que a gente não teria condições de fazer aquele trabalho. Mas em compensação eu tive também professores excelentes e que marcaram muito.

Natália fez um curso no qual a ênfase era na formação do especialista em Educação, e, mais especificamente em seu curso, a questão da Educação Básica, mais designadamente, do ensino fundamental era trabalhado. Resgatando sua memória, ela revela que:

O estágio era obrigatório ser nas séries iniciais do Ensino Fundamental nem na educação infantil você não podia ficar muito tempo. Mas não tinha nada de educação profissional e tecnológica. A ênfase era mesmo voltada para o funcionamento da escola, a estrutura e as metodologias de ensino eram voltadas mesmo para essa parte pedagógica.

Terminou o curso de pedagogia em 1983. Posteriormente, no ano de 1995 fez uma pós-graduação *lato sensu*, em Docência Superior, na qual desenvolveu um trabalho embasado na pedagogia de *Freinet* e sua aplicação, com término em 1996. No ano de 2014, ela teve a possibilidade de fazer o mestrado em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis, no qual buscou entender qual era a percepção ambiental dos alunos concluintes do curso técnico em meio ambiente no Instituto Federal de Bromélia. Na época do mestrado, ela já estava trabalhando no Instituto Federal.

Natália é uma pedagoga que ama trabalhar na educação, como podemos notar nesta narrativa *“educação está no meu sangue, eu gosto muito e o magistério é uma*

coisa assim que... (pausa) Ajudar a formar pessoas é uma coisa que faz parte de mim porque eu acho que quando eu estou ajudando a formar as pessoas, na verdade, eu estou me formando”.

5.3 Gabriel: almejou um curso – História, ingressou em outro – Pedagogia

Gabriel é um jovem pedagogo com idade de 30 anos autodeclarado branco. Atualmente é pedagogo no Campus Dália, onde está a frente da Coordenação Geral de Assistência ao Educando. Concluiu o curso de pedagogia em 2010 pela Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM), em uma cidade localizada no noroeste de Minas Gerais. Além da graduação, fez pós-graduação *lato sensu* em Gestão Educacional, no ano de 2013, abordando a questão do mal estar docente e a saúde do professor. No ano de 2015, iniciou o mestrado em Educação na Universidade Federal de São João del-Rei, no qual trabalhou com uma comunidade de quilombo relacionada a questões educacionais.

Antes de tornar-se pedagogo do Instituto Federal, ele trabalhou como Educador em um projeto social de valorização das manifestações culturais africanas no período de 2008 a 2009; foi Assistente Pedagógico de projetos socioeducacionais em uma ONG - Fundação Conscienciarte, no período de 2010 a 2011, e no período de 2011 a 2012 foi Coordenador de um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). No ano de 2013, passou no concurso para o cargo de pedagogo no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo no Campus Ibatiba. Porém, Gabriel já tinha sua vida ajeitada em uma cidade do sudeste de Minas Gerais, por isso, abriu um processo de redistribuição solicitando ir para o IFSEMG. Passado oito meses, conseguiu retornar para essa cidade, onde está até hoje.

Ele estudou a vida inteira na mesma escola, escola essa que lembrou o nome por completo e nos informou que fica localizada em uma cidade no norte de Minas. Essa escola ficava na cidade onde nasceu. Sobre essa escola, ele revela algumas características:

Como toda cidade do interior, era uma cidade razoavelmente pequena essa escola era como se fosse um centro, uma escola muito grande e que tem até hoje milhares de alunos, funciona de manhã, tarde e noite. Então, nela também tinha todos os anos escolares da educação básica. Então eu tive possibilidade de estudar em uma escola só.

Nessa escola, ele contou que se encantou com uma professora de história, da qual se recorda pelo nome. Encantou com suas aulas, com sua didática e com seu

comprometimento profissional. Por isso, queria cursar história no ensino superior, influenciado pela professora que teve na Educação Básica. Então, no ano de 2005 fez o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e tentou pelo Programa Universidade para Todos (ProUni) a entrada na faculdade. Foi a primeira edição do programa no ano de 2005 para ingresso em 2006. E o resultado foi que ele passou para o curso de história com 100% de gratuidade pelo ProUni.

Entretanto, ao chegar à Faculdade do Noroeste de Minas para fazer a inscrição, se deparou com uma situação: por ser faculdade particular, não formou turma para o curso de história. Sobre essa situação, Gabriel recorda:

Me foi oferecido a possibilidade de fazer outro curso para não perder a bolsa, que seria Pedagogia, Física ou Matemática e aí particularmente como não lido bem com essas questões mais exatas, eu fui fazer o curso de pedagogia, então minha trajetória até chegar o curso Pedagogia teve uma referência de uma professora de história na educação básica.

A professora de história influenciou para a escolha no curso de história, porém, surgido um problema que não estava esperado, o curso de pedagogia surgiu como a possibilidade possível na época.

Foi uma experiência nova, pois, não planejava ou pensava em fazer o curso de pedagogia no primeiro momento. Quando questionado sobre essa experiência, recordou:

Na minha cabeça eu iria fazer História e sempre quis fazer História e aí chegando lá comecei a fazer o curso e simplesmente me encantei pela área, os professores que eu tinha, os conteúdos, pensar as possibilidades de inserção no trabalho, o que eu poderia fazer, onde poderia atuar e tudo aquilo me encantou e então desde o primeiro semestre eu realmente decidi que era um curso que eu ia concluir, queria terminar e aí deixei a História de lado.

Gabriel considera que seu curso foi bem completo. Quando iniciou o curso, em 2007, as habilitações eram em magistério da educação infantil e séries iniciais, bem como em Supervisão Escolar. Entretanto, se lembra que houve uma modificação na grade curricular do curso no ano de 2009.

Mas no ano de 2009 (um ano antes de eu concluir o curso) houve uma reformulação na matriz curricular além da formação para atuação em sala de aula na educação infantil, nos anos iniciais e supervisão acrescentou-se, a inspeção escolar, orientação escolar e também a gestão escolar, tanto em espaços formais quanto em espaços informais. Então eu tive a experiência de fazer estágios diferentes, cada um nessa área de atuação, então foi um curso muito completo em relação às habilitações. Foi uma reformulação muito significativa de um professor - coordenador que tinha acabado de chegar à

faculdade naquele ano e ele propôs essa reformulação. Então, saí com todas essas habilitações no meu currículo.

Em relação ao currículo ofertado no curso de pedagogia, ele rememora que teve contato com diversos autores de várias áreas da educação. Principalmente na graduação que ele fez, ele recorda que tinha muitas disciplinas de psicologia da educação. “*Daí eu lembro que eu tive disciplinas dessa área até metade do curso, praticamente todo semestre tinha alguma disciplina ligada a psicologia da educação.*” Gabriel acredita que isso aconteceu, pois, na época em que a faculdade elaborou a matriz havia uma professora que era psicóloga e ela era muito envolvida com o curso e já havia chegado a ser coordenadora do curso de Pedagogia.

Mas o curso não se resumia a psicologia da educação. Além da psicologia da educação e da psicologia da infância, o curso tinha uma ênfase forte também na questão política no tema da gestão organizacional de educação e do sistema de ensino. Como ele também teve a habilitação em supervisão e inspeção escolar, se recorda que teve professores que eram inspetores escolares e que já tinham sido superintendentes de ensino nos municípios da região. Logo, também teve uma gama muito forte de todas essas questões legais de legislação educacional na matriz curricular do curso.

Revisitando suas memórias em relação ao curso, ressalta ainda sobre a gama de disciplinas do curso e sobre os autores que leu na graduação e que até hoje fazem parte dos seus estudos e preferências dentro da área da educação:

Vimos a questão dos fundamentos da educação, filosofia da educação, sociologia da Educação, assuntos referentes à questão de didática, assuntos referentes às práticas de ensino e metodologias de aprendizagem, aquelas coisas que geralmente envolvem a área de formação da pedagogia. Eu passei por essas áreas, particularmente, Paulo Freire foi um nome marcante na minha formação. Li muito Paulo Freire, eu nunca havia ouvido falar sobre ele antes da graduação, tive uma leitura muito interessante de Freire. Na questão de área da filosofia e da sociologia li também um pouco de Bourdieu, tive um pouco de contato com Bernard Lahire na graduação, esses autores da sociologia da educação me marcaram muito. Até dentro da Psicologia tiveram alguns autores né?! Mas, particularmente os autores da sociologia da educação me marcaram mais. Talvez, por isso, seja a minha área de interesse até hoje, foi no mestrado e, o que eu estudo até hoje eu acho que foi a grande influência desses pensadores que eu tive contato com eles na graduação.

Em relação à psicologia da educação, Gabriel destacou quais eram as linhas trabalhadas no curso. “*A psicologia da educação era voltada somente para a questão das aprendizagens e aí pensar na questão do construtivismo e alguns autores que*

perpassaram: Emília Ferreiro, Lev Vygotsky”... Mas revela ainda em sua narrativa que “para além de conhecer esses autores, era necessário saber como que eles contribuíram para o desenvolvimento da educação infantil, para a prática docente no processo de ensino-aprendizagem e qual que era o papel do professor dos anos iniciais e da educação infantil”.

Ele lembrou ainda que teve uma pessoa muito importante para ele durante a graduação. *“Destaco em especial a figura de um professor que faleceu muito jovem que foi um cara que na minha vida pessoal e profissional influenciou significativamente, se não fosse por ele eu não estaria onde que eu estou hoje.”* Foi um sujeito muito marcante na vida profissional e pessoal de Gabriel, pois, arrumou emprego na cidade, assim que chegou e, também ensinou bastante de educação, de formação profissional e pessoal a ele.

Ainda em relação ao curso de pedagogia, Gabriel se lembra que não viu nada sobre Educação profissional e tecnológica. Entretanto, no intuito de fazer concurso para Instituto Federal, passou a estudar um pouco desse tipo de educação, mas foi fora do curso. *“Somente chegando no finalzinho do meu curso eu comecei a ver fora da graduação... Busquei pensar o que era a educação tecnológica e tudo mais já que você visa o concurso público.”*

5.4 Érica: das tentativas em outros cursos ao encontro com a pedagogia

Érica é uma jovem pedagoga de 36 anos autodeclarada branca. Atualmente, exerce a função de orientadora educacional no Campus Rosa com lotação na Coordenação Geral de Assistência ao Educando. Iniciou no Instituto Federal no ano de 2010 ingressando no campus Margarida, mas, depois foi removida para o campus Rosa, local no qual permanece até hoje.

Antes de ingressar no Instituto Federal, trabalhou como professora da educação infantil na rede municipal de uma cidade da zona da mata mineira no período de 2007 a 2009 com carga horária de vinte e cinco horas semanais. No ano de 2009, passou a ser supervisora pedagógica de uma escola estadual de uma cidade pequena também localizada na zona da mata mineira com carga de vinte horas semanais. Mas, ainda no ano de 2009, foi designada como Analista Educacional / Inspetor Escolar em uma Secretaria Regional de Ensino de Minas Gerais, sendo esse, um serviço de quarenta

horas semanais. Foi então, no ano de 2010 que surge a possibilidade de fazer o concurso para o Instituto Federal e alcançar a aprovação.

Sobre os aspectos de escolarização de Érica, ressaltamos que ela teve a oportunidade de estudar em duas escolas diferentes. Quando questionada sobre esse percurso de escolarização, revela em sua narrativa:

Os anos iniciais do Ensino Fundamental eu cursei numa escola estadual de Rio Pomba, a Escola Estadual São José, hoje Escola Municipal São José, os anos finais do Ensino Fundamental eu cursei em uma escola particular - Colégio Regina Celi onde também eu fiz o primeiro ano do ensino médio e os dois últimos anos eu fiz magistério por influência da minha mãe que queria que eu fosse professora.

O curso de pedagogia não estava nos planos de Érica. Ela tinha como primeira opção o curso de biologia, esse era seu sonho. Porém, a concorrência para entrar nesse curso era muito grande. Com isso, tentou o vestibular por duas vezes e não passou. Seu namorado que fazia o curso de física a encorajou a tentar o vestibular para esse curso. Sobre esse momento em sua vida, ela recorda:

Depois eu resolvi fazer física, o curso que meu namorado na época fazia, eu vi que era o curso menos concorrido da Universidade, então decidi fazer o curso de física porque eu gostava da parte de matemática, sempre gostei muito de matemática e a minha intenção era fazer física para depois através de vagas remanescentes eu conseguir ir para o curso de biologia. Só que aí eu fiz vestibular, passei, fui fazer física em 2002 e gostei do curso porque como eu disse, sempre gostei muito de matemática, então nos cálculos eu consegui evoluir, mas fiquei agarrada nas físicas. Tive um professor que me marcou negativamente em uma disciplina de física.

Então, Érica começou a ter contato com as disciplinas de educação, visto que estava fazendo licenciatura. E nesse período, ela se recorda muito de um professor que a marcou:

Eu tive um professor da disciplina de educação inclusiva que era cego e me senti motivada por ele porque ele fazia medicina e já no início do curso ele ficou cego, mudou de curso e foi para filosofia e eu me identifiquei com a história dele. Conversei muito com ele e resolvi mudar de curso, só que minha mãe não queria que eu mudasse de curso.

Foi um momento difícil, pois, teve que por sua conta em risco e assumir que a sua decisão era mudar de curso e fazer psicologia na UFJF, mesma Universidade em que fazia o curso de Física. Tinha vaga remanescente para psicologia e ela resolver ir à faculdade de psicologia para conhecer melhor o curso. Chegando lá, relembra: “quando

eu peguei a matriz do curso eu vi que tinha disciplina de anatomia era uma disciplina que não me agradava, então resolvi tentar o vestibular para pedagogia”.

Então, fez o vestibular em 2005 e passou para o curso de pedagogia, e identificou-se muito com o curso. No primeiro ano de faculdade, prestou concurso para Prefeitura de um município pequeno da zona da mata Mineira, e foi trabalhar com maternal e gostou muito. Com isso, gostou muito do curso e viu que tinha feito uma boa escolha indo para a área da pedagogia.

Fez o curso na Universidade Federal de Juiz de Fora, no período de 2006 a 2008 e saiu habilitada para administração escolar, inspeção escolar, orientação educacional, supervisão escolar e para professor das séries iniciais do ensino fundamental e das matérias pedagógicas do ensino médio. Foi possível terminar a faculdade de pedagogia em três anos, pois, foram aproveitadas as disciplinas da área de educação em que ela havia feito no curso de licenciatura em física.

Porém, ao questionar Érica qual foi a ênfase do curso, ela destaca que *“a ênfase maior no meu curso era mais para os anos iniciais mesmo do ensino fundamental a gente tinha muitas disciplinas voltadas para esta área”*. Revela que isso acontecia por ter diversas disciplinas sobre metodologias e práticas voltadas para as séries iniciais, e dentre elas, recorda das disciplinas de metodologia e prática de ensino de ciências, de matemática e de língua portuguesa.

Érica traz em sua narrativa as disciplinas que se recorda e quais autores são lembrados até hoje:

Eu lembro de ter estudado muitas disciplinas de metodologia e prática, didática e prática de ciências, de matemática, de língua portuguesa, de Psicologia, de Arte, educação inclusiva e História da educação. Sendo que a Educação Inclusiva eu já tinha feito enquanto estava no curso de Física e foi isso que me marcou para mudar para pedagogia. Autores que eu me lembro de ter estudado são: Vitor Paro, Vygotsky, Piaget, Freud e Paulo Freire são os que eu lembro no momento, tem muitos outros, mas tem tanto tempo que no momento eu não lembro.

Disse ainda que viu algo sobre administração escolar, orientação e supervisão, mas que as disciplinas eram em maior quantidade relacionadas aos anos iniciais do ensino fundamental. Sobre a educação técnica e tecnológica ela não teve a possibilidade ver na faculdade, até porque, segundo ela, quando fez o curso de pedagogia ainda eram poucas as escolas nessa área e não tinha muita divulgação dessa área escolar.

5.5 Motivações de Amanda na escolha do curso: influência da mãe e o magistério

Amanda é uma pedagoga autodeclarada branca e está com 42 anos de idade. Atualmente trabalha no Campus Jasmim e seu setor de trabalho é denominado Centro de Ações Pedagógicas.

Estudou o ensino fundamental em uma escola pública estadual em uma cidade pequena no interior de Minas Gerais. Fez o Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico Magistério do 1º Grau, em uma escola localizada em Ponte Nova- MG. Sua mãe foi professora e, por isso, esteve imersa na atmosfera educacional desde a tenra idade.

Durante o início da conversa, ela relatou que gosta bastante de alfabetização e anos Iniciais, bem como do Ensino de Ciências nos Anos Iniciais.

A escolha pelo curso de Pedagogia, segundo ela, foi por influência de sua mãe e da própria formação técnica em Magistério. Relembrou os argumentos que a mãe falava para que ela seguisse também na área da Educação:

Os discursos feitos por minha mãe naquela época era de que o curso de Pedagogia abriria portas para muitas possibilidades de trabalho tanto na esfera particular, como no estado e municípios. Independentemente de viver em cidades pequenas, haveria oportunidades de trabalho. Dificilmente um professor, fica sem trabalho, ela dizia. Minha mãe dizia ainda que a Educação era uma profissão que incluía as pessoas de diversas maneiras e que tudo que ela havia adquirido, era graças à Educação. Minha mãe me falava também sobre as contribuições que esta profissão traria no trato com as pessoas e com os filhos futuramente.

Amanda fez o curso de pedagogia na Universidade Federal de Viçosa e se formou no ano de 1997. Sobre o seu processo de formação durante o curso de pedagogia, relata:

Senti algumas lacunas ao longo do curso no que se refere às metodologias tanto nos anos iniciais, como nos anos finais e ensino médio. A discussão metodológica se limitou aos anos iniciais que não seria exclusivamente nosso objeto de atuação, já que, no meu caso, formei-me em Supervisão Escolar de Primeiro e Segundo Graus. Sendo assim, um profissional que está atendendo a todos estes públicos precisa compreender os processos metodológicos e discutir metodologias próprias das faixas etárias em questão.

Revelou ainda outras faltas que sentiu em relação ao seu curso:

Também não havia uma disciplina exclusiva para Educação de Jovens e Adultos, Indígena, Quilombola, Educação Infantil, Educação

Especial e Educação Profissional. Eu não tive nada referente à Educação Especial, Inclusiva, nem um tópico sequer.

Mas reconheceu que teve uma boa formação e que essas lacunas que ficaram ela busca sanar na formação continuada:

Estas lacunas têm sido preenchidas com a minha formação contínua tanto em relação aos estudos e leituras que faço, tanto em cursos que estou fazendo constantemente, quanto em relação à troca de experiências e o próprio exercício da função que vai nos dando os caminhos para construção de nossa identidade profissional.

Além disso, durante o relato sobre a formação, ressalta que a formatação do curso de Pedagogia de hoje, não é o mesmo do que ela formou. Mas sobre essa nova formatação do curso de pedagogia, ela tem suas críticas e relata:

O sujeito que forma em 5 habilitações em 4 anos, certamente não estará preparado para lidar com os conflitos e desafios da educação. É fato. Acredito que o curso de Pedagogia tem passado por uma transformação voltada para ter muitas habilitações em pouco tempo e sem se aprofundar. Isto torna o profissional muito superficial. É o que temos hoje no mercado, pedagogos que não conseguem criar estratégias para resolução de problemas básicos.

Sobre essa nova formatação do curso pelas novas DCNs, ela chama atenção para o fato de que como pode um pedagogo orientar um professor se ele jamais teve a experiência de sala de aula. Nesse caso ela se refere a supervisão pedagógica, pois, para ela um supervisor precisa entender os processos da sala de aula.

Ela lembrou de muitos autores dos quais estudou em seu curso de pedagogia:

Lembro-me de ter estudado Piaget, Lev Vygotsky, Dewey, Emília Ferreiro, essa foi de grande importância na compreensão dos processos de construção da escrita, Marilena Chauí, Maria Lucia de Arruda Aranha sobre todo o processo histórico de construção do conhecimento e da escola em todas as sociedades. Demerval Saviani, Luckesi quando era debatida Avaliação, Libâneo em relação à didática e à pedagogia Crítico social dos conteúdos, muito debatida na época, bem como os estudos de Paulo Freire.

O curso de Amanda foi estruturado para a formação em Supervisão Escolar. Ela destacou que houve uma abertura de iniciação científica, mas que naquela época não havia tantas oportunidades ao estudante como hoje. Mas recorda que participou de um projeto de Extensão que atendia às outras cidades. Sobre esse processo ela lembra que era um projeto com estudantes de várias áreas e que iam a cidades próximas para darem atendimentos as escolas e prefeituras de acordo com suas áreas.

Durante o relato sobre o período de formação, Amanda deixou muito explícito o vazio da formação ao que se dizia respeito ao ensino médio. Ela enfatiza que muito se foi falado sobre os anos iniciais, porém, em relação ao ensino médio, não foi abordado muita coisa:

No curso de Pedagogia, as Metodologias estavam voltadas para os Anos Iniciais, o único problema é que atuaríamos nos anos finais e ensino médio. Então, tive que aprender por contra própria a desvendar os mistérios e conflitos destas etapas. A faculdade realmente não me deu este embasamento.

Como seu curso foi voltado para habilitação em supervisão escolar, ela comenta que teve um pouco de dificuldade em relação às tarefas de orientação educacional, visto que, em seu ambiente de trabalho no IF Jasmim, os profissionais atuam na orientação e supervisão simultaneamente.

Amanda fez diversas especializações de modo a continuar estudando para tentar superar os desafios que iam surgindo na prática. Fez os seguintes cursos *latu senso*: Magistério dos Anos Iniciais, Educação Especial, Educação a Distância com habilitação em tecnologias educacionais, Libras e Braille e Educação Ambiental.

5.6 Considerações sobre as propriedades socioculturais e formativas dos (as) pedagogos (as)

De modo geral é possível notar que os pedagogos aqui pesquisados tiveram percursos diversos até a chegada ao curso de pedagogia. Nesse sentido, podemos notar que há aqueles que de fato escolheram como primeira opção o curso de pedagogia e aqueles que escolheram o curso após não ter obtido êxito em outras escolhas das quais eram prioridades para eles.

Sobre os profissionais que escolheram o curso de pedagogia como prioridade, podemos enfatizar que essa escolha foi muito influenciada por outras pessoas. Nesse caso estamos falando das histórias de Natália e Amanda, ambas influenciadas pela professora e mãe (que era professora), respectivamente. Nesse caso, estamos falando de “particularidades ou contingências de suas trajetórias sociais e escolares” (NOGUEIRA; PEREIRA, 2010) que auxiliaram na escolha do curso. Nas duas histórias foi o fato da influência de pessoas próximas, essa foi a particularidade na trajetória delas que as impulsionaram na escolha pelo curso de pedagogia.

Além da influência de pessoas próximas, Amanda e Natália fizeram o magistério antes de fazer o curso de pedagogia. Amanda por exemplo, acredita que além da influência da mãe, a formação no magistério é algo que encaminha o sujeito para o curso de pedagogia. Isso aconteceu com as duas, ambas fizeram o magistério e foram influenciadas positivamente para seguirem na profissão.

Os outros 3 profissionais estão no grupo que escolheu a pedagogia após não ter conseguido êxito na escolha dos cursos que eram prioridade para eles. Mariana, Gabriel e Érica fizeram o que Nogueira e Pereira (2010) referindo-se a Bourdieu chamam de “escolha pelo possível”. Nos estudos de Nogueira e Pereira (2010) ao entrevistarem um grupo de alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais com perfil social e escolar mais elevado observaram que existia um grupo que havia feito a “escolha pelo possível”. Nos nossos estudos, também podemos chamar atenção para os casos em que a pedagogia surge como uma “escolha pelo possível”.

Mariana fez um curso de eletrotécnica concomitante ao ensino médio na sua escola, e ao sair, queria fazer engenharia elétrica, mas pensou bem e achou melhor não arriscar, visto que precisava ir muito bem às matérias de exatas. Ao pensar qual curso poderia fazer, pensou primeiramente no curso de psicologia, mas por ser um curso com a duração de seis anos e meio, não se matriculou. E então passou a pensar em qual curso poderia fazer. Mariana queria muito ser estudante de uma universidade federal e terminar um curso com menos tempo, foi por esses motivos, que surgiu a pedagogia.

Gabriel também já tinha sua opção pelo curso de história, muito influenciado por uma professora que teve. Gabriel queria ingressar na Universidade pelo ProUni, visto que, dessa forma faria gratuitamente a faculdade. Conseguiu a vaga e o sonho, porém, ao chegar à faculdade, uma situação acontece – não formou turma para o curso de história. A Instituição ofereceu a ele o curso de pedagogia, matemática e física, mas como não gostava das matérias de exatas, preferiu o curso de pedagogia.

Algo parecido ocorreu com Érica. O curso de pedagogia não era a primeira opção e surge como possibilidade após circunstâncias das quais vivenciou que a direcionou para o curso. Érica diferente de Mariana e Gabriel fez o magistério no ensino médio, muito influenciada pela mãe, porém, não quis seguir de prontidão o curso de pedagogia. Primeiramente Érica foi bem sincera ao dizer que queria fazer biologia, porém, relata que o curso era muito concorrido. Tentou vestibular algumas vezes, mas não conseguiu. Seu namorado fazia o curso de física e a aconselhou que fizesse o mesmo, já que era o curso de menor concorrência na universidade para depois através

de vagas remanescentes ela ir para o curso de biologia. Assim ela fez, porém, um professor de física a marcou de forma negativa. Dessa forma, Érica desistiu da física e escolheu o curso de psicologia, mas ao saber que teria disciplinas de anatomia, desistiu. No curso de física, teve um professor cego que a marcou de maneira positiva e, por causa dele, ela resolveu fazer pedagogia.

Após analisarmos as diferentes formas pelas quais os (as) pedagogos (as) fizeram suas escolhas, concordamos com o que Nogueira e Pereira (2010) concluem sobre o processo de escolha: “o gosto, as preferências e, em última instância, a própria escolha são resultado de uma espécie de adaptação dos agentes às condições sociais objetivas” (NOGUEIRA; PEREIRA, 2010, p. 16).

Mais especificamente sobre o curso de pedagogia podemos destacar que Mariana, Natália e Amanda tiveram a formação de especialistas. O currículo de ambas seguiu o modelo da formação pelas “habilitações”. Mariana ao terminar o curso em 2005 saiu com a habilitação em Supervisão escolar, magistério das matérias pedagógicas e o magistério para o antigo ensino fundamental I. Natália se formou em 1983 e concluiu o curso com habilitação em supervisão escolar e depois voltou e fez habilitação em docência das disciplinas pedagógicas. Amanda ao terminar o curso no ano de 1997 ficou habilitada em supervisão escolar.

Mariana em particular durante sua narrativa revelou a indecisão da turma e da coordenação do curso quanto à habilitação que eles sairiam ao final do curso. E ao mesmo tempo em que ela fala que o curso foi todo voltado para uma ênfase em supervisão escolar, ao final, eles também ganharam a habilitação em docência nas séries iniciais e nas matérias pedagógicas do magistério. É tudo muito confuso, pois isso revela as diversas identidades que o curso passou e passa.

A formação de Gabriel e Érica foi mais recente, após a promulgação das novas DCNs para o curso de pedagogia. Gabriel concluiu o curso em 2010 e nos disse que primeiramente sairia com a habilitação para docência na educação infantil, séries iniciais e supervisão escolar, mas quando chegou ao meio do curso houve uma modificação na matriz curricular e, por isso, além dessas, também saiu habilitado em inspeção escolar, orientação escolar e gestão escolar em espaços formais e informais.

Érica terminou o curso em 2008 e o mesmo a habilitou em Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e das matérias pedagógicas do Ensino Médio, Administração Escolar, Inspeção Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar do Ensino Fundamental e Médio.

Se observarmos tanto Gabriel quanto Érica utiliza o termo habilitações, mas foram cursos estruturados após as novas DCNs e que, portanto, esse termo já deveria está superado, visto que, atualmente, usa-se a nomenclatura licenciado em pedagogia quando a formação dá a possibilidade de atuação para todos os espaços que eles citaram.

Quanto ao currículo dos cursos de pedagogia, podemos afirmar que em ambos os cursos percorridos pelos (as) pedagogos (as) vivenciaram um currículo com a área da psicologia muito forte, principalmente relacionada a uma psicologia da infância, em que autores renomados foram citados pelos entrevistados – Piaget, Vigotsky e Wallon. O nome de Paulo Freire também foi citado por 4 pedagogos, afirmando que leram o autor enquanto fizeram o curso. Percebemos que além desses dados, a área da sociologia da educação esteve muito presente na formação de Gabriel, do qual se recorda dos estudos de Bourdieu e Bernard Lahire. E se levarmos em conta qual tipo de educação era mais trabalhada nos cursos de pedagogia, podemos dizer que foi a Educação Básica, mais especificamente das séries iniciais.

Mesmo as pedagogas que se formaram por habilitações citam o espaço que as metodologias de séries iniciais ocupavam nos currículos. Amanda inclusive reclama por não ter tido a possibilidade de ver abordagens do ensino médio, visto que, ao final sairia habilitada para atuar com essa etapa. Gabriel, diferentemente, além de citar as metodologias das séries iniciais, contou sobre a oportunidade em fazer estágio nas outras áreas em que saiu habilitado.

Outro ponto que merece destaque é que durante o processo de formação desses (as) pedagogos (as) no curso de pedagogia eles não tiveram a oportunidade de estudarem a educação profissional e tecnológica. Portanto, a educação profissional e tecnológica não esteve presente nos currículos dos cursos de pedagogia. Isso nos faz acreditar ainda mais na importância de uma formação continuada para esses profissionais. Mas ao mesmo tempo não podemos deixar de chamar atenção para o fato de que a formação inicial precisa possibilitar condições ao profissional para atuar onde quer que escolha. Se há novas DCNs apostando na amplitude de possibilidades ao profissional há de ter novos projetos pedagógicos dos cursos para atender essa demanda. Depositar tudo para a formação continuada é fechar os olhos para o que Kuenzer e Rodrigues (2007) chamam de “totalidade vazia” ao se referir aos novos cursos de pedagogia. Apostar mais na formação continuada do que na formação inicial é aceitar

que pode ser oferecido qualquer tipo de educação inicial já que haverá uma formação continuada para reparar o que não foi trabalhado.

A formação continuada é muito importante, principalmente para os casos que foram apresentados aqui. Por meio das narrativas, observamos ainda currículos muito fragmentados, com uma visão de habilitação e de especialistas de educação. Logo, chamamos atenção tanto para como estão pensados os currículos do curso de pedagogia quanto destacamos a importância de espaços de formação continuada para esses profissionais. Mas há de concluir que tanto formação inicial quanto formação continuada perpassa para algo que vai além dos conteúdos, como nos alerta Gatti:

Os conhecimentos são incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas socioafetivo e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se inefetivos (GATTI, 2003, p. 191).

Com isso, podemos dizer que não adiantaria tratarmos apenas da parte do conteúdo ou aquilo que Gatti (2003, p. 192) chama de “racionalidade dos profissionais”, pois, esse sujeito está imerso em uma cultura e com relações socioafetivas. E ela pontua: “esses profissionais são pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais se gestam concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam” (GATTI, 2003, p. 192).

Com isso, Gatti (2003) nos faz refletir como a questão da formação precisa ir além do conteúdo, a cultura na qual esse sujeito está inserido precisa ser levada em conta. Portanto, não estamos falando aqui de uma formação racionalizada em que apenas conteúdos diversificados atingirão a formação que almejamos. A mudança precisa ser cultural, a mudança precisa acontecer na relação, pois, como destaca Gatti: “Ações sociais ou educacionais que têm por objetivo criar condições de mudanças conceituais, de atitudes e práticas precisam estar engrenadas com o meio sociocultural no qual as pessoas, os profissionais, que serão abrangidos por essas ações, vivem” (GATTI, 2003, p. 197).

No estudo de Gatti (2003) sobre a eficiência de um programa de formação continuada para professores ela enfatiza que:

Formas interativas que propiciam convivências e interações com novos conteúdos culturais, com pessoas de outros ambientes e com ideias e níveis de informação diversificados, constituídas com o objetivo de entrosar elementos do contexto existente com novas experiências, parecem ser o caminho mais propício à criação de

condições de integração de novos conhecimentos de modo significativo e de mudança ou criação de novas práticas (GATTI, 2003, p. 201).

Ou seja, ela pontua a importância das interações tanto com conteúdos quanto com outras pessoas, de modo que as experiências de ambos possam ser pontos que estimulem a mudança ou criação de novas práticas. Essa é uma forma de adquirir conhecimento de forma significativa, seja na formação inicial ou continuada. Logo, conteúdo e troca de experiências precisam fazer parte de processos de formação. Essas características, para Gatti (2003) são primordiais para eficiência da formação.

CAPÍTULO 6

NARRATIVAS DOS (AS) PEDAGOGOS (AS) SOBRE O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL

O capítulo seis traz detalhes do processo de socialização profissional de cada pedagogo (a) dos IFs Mineiros. É um capítulo extremamente interessante por trazer aspectos profissionais com abordagem sobre a atuação do sujeito e de como acontece o seu desenvolvimento profissional na instituição.

Nesse sentido, foram narradas as experiências desses sujeitos em seus ambientes de trabalhos. Por isso, aspectos como: característica e rotina do trabalho, aprendizagem, habilidades/estratégias no trabalho, desafios, formação continuada e a relação entre formação e atuação profissional foram enfatizados pelos narradores.

As considerações a respeito do processo de socialização profissional dos (as) pedagogos (as) dos IFs mineiros revelam características fundamentais para entendermos a identidade desse profissional nesses espaços de trabalho.

6.1 Mariana: impulsionada a novos desafios pela possibilidade da diversidade de atuação profissional

Mariana antes de ser aprovada no concurso de pedagogo para o IF trabalhou no cargo de analista da superintendência regional de ensino de Barbacena- MG no período de 2006 a 2010. Ela recordou que gostava muito de trabalhar na superintendência, porém, não tinha um bom plano de carreira e a questão financeira também não era atrativa:

Infelizmente, o Estado apesar de ser um bom ambiente onde eu me sentia realizada e sentia que fazia a diferença, sentia que a gente desenvolvia um bom trabalho como analista pedagogo da superintendência... Mas a parte financeira e também o plano de carreira ele não era atrativo.

Por questões financeiras, Mariana não estava ficando mais motivada a continuar nesse espaço. Além da questão financeira o plano de carreira pesou muito para que ela desistisse do cargo de analista educacional no estado de Minas Gerais. “O plano de carreira não permitia estudar, não permitia você crescer dentro da carreira, então, assim, ficaria estagnada. E eu sou uma pessoa que precisa de motivação para

trabalhar”. Foi então que passou a pesquisar concursos a níveis federais. Ela não tinha foco simplesmente no IF, seu foco era em concursos federais.

Mariana destacou suas preferências dentro da área da pedagogia e revelou que: *“nunca quis ser professora de primeira a quarta série, mesmo sabendo depois que a gente podia trabalhar. Eu sempre quis ou supervisão ou serviço burocrático dentro da pedagogia e da educação”*. Sendo assim, atentou-se para escola existente hoje no campus Bromélia pertencente ao IFSEMG. Percebeu que lá havia a possibilidade de continuar na cidade dela e trabalhar em um serviço Federal.

Então, fez o concurso para o cargo de pedagogo no Instituto Federal e foi aprovada. Porém, foi aproveitada no campus Margarida, visto que, esse campus estava iniciando e precisava de pedagogas para iniciar o trabalho pedagógico por lá. Sobre esse período de entrada no IF e no Campus Margarida, ela se recorda:

O IF Margarida estava começando e o IFSEMG tinha acabado de ser criado. Isso foi em 2010. Então tinha pouco tempo que eu o IF Margarida tinha começado a funcionar. Então, assim, lá eu atuava e ficava mais como responsável pela unidade Rural onde estudava uma turma só: a primeira turma do ensino médio integrado em agroecologia. Então, assim, o meu serviço era pedagógico no sentido de trabalhar juntamente com os alunos e, sobretudo com os professores, da gente fazer aquela estrutura funcionar e de organizar mesmo porque estava tudo começando. A gente não tinha regulamento, não tinha essas rotinas, não tinha, era tudo - o que vamos fazer? Não tinha o que foi feito antes. A gente tinha que fazer essas rotinas e trabalhar junto com os professores. Então lá eu atuava como uma técnica administrativa que organizava. Também vi mais meu trabalho como uma supervisora no trabalho dos professores e também mediano alunos. E com outros profissionais também, a gente tinha psicólogo, assistente social, a gente tinha outros servidores também (...) a minha entrada foi no lugar que a gente tinha que pensar nas rotinas, começar a fazer as rotinas e não tinha referência de antes.

Mariana lembrou que quando chegou no IF Margarida, as aulas já estavam acontecendo. E ao mesmo tempo não havia muitas pessoas para auxiliar. Quando o IF Margarida foi criado, pessoas do campus Rosa vieram redistribuídas para iniciarem as atividades. Sobre essa realidade, ela revelou: *“Alguns professores e algumas pessoas da gestão eram do campus Rosa. Então a gente fazia muita coisa que: ah porque o campus Rosa faz assim a gente acabava fazendo”*.

No campus Margarida, ela permaneceu de 2010 a 2011 auxiliando na organização dessas rotinas e trabalhando com professores e alunos. Em julho de 2011, conseguiu sua remoção para o campus Bromélia. E ao chegar lá, viu que já havia uma

estrutura montada, bem como já havia outras pedagogas e técnicos em assuntos educacionais trabalhando juntos, o que não ocorria em Margarida. Em Margarida, Mariana relembra que a outra pedagoga era coordenadora do registro acadêmico, com outras funções, portanto, nessa parte de contato com professores e alunos, somente ela que fazia.

Sobre essa diferença de realidade de um campus para o outro, Mariana trouxe uma narrativa com detalhes:

No campus Bromélia já tinha uma estrutura de coordenação pedagógica. Quando eu fui para lá, era uma escola mais antiga que já tinha 100 anos. Então, assim, uma estrutura que já favorecia o nosso trabalho mesmo na atuação. Pelo menos eu pensava dessa forma já que a gente tinha técnicas em assuntos educacionais com formação em pedagogia e pedagogos também. Então, assim, lá o serviço já era dividido - alguns atuavam com uma modalidade, outros com o integrado, outros com o superior, outros com os técnicos subsequentes. E aí a gente trabalhava no setor de coordenação pedagógica com os professores, coordenadores de cursos, auxiliando na elaboração de Projeto Pedagógico dos Cursos, programas analíticos e conselho de classe, então, já era algo mais direcionado.

Mas, ao mesmo tempo, ela apontou um problema em relação ao seu trabalho na coordenação pedagógica que diz respeito a não ter bem delimitado o papel do pedagogo nesse espaço. E sobre isso, Mariana narra detalhes de como acontece no campus Bromélia:

Apesar de ter uma coordenação pedagógica o nosso papel não é bem delimitado. Muito das coisas que eram de registro acadêmico, muitas coisas que eram de questão disciplinar, questão outras que poderia ser resolvido em outras instâncias muitas vezes eram resolvidos na coordenação pedagógica, porque a gente estava ali e não se sabia o que seria feito conosco. Elas podem ajudar os professores, elas podem ajudar os alunos, elas podem atender pais. Então, assim, os papéis nunca foram muito bem definidos no campus Bromélia. A gente, a nossa briga sempre foi que o trabalho era muito atribuído ao ensino médio – atender pai, atender aluno do ensino médio e o superior e o subsequente ficavam de lado. Apesar da gente fazer esse suporte com todos os coordenadores, fazer acompanhamento analítico... Então, assim, muitas coisas como: receber diário, coisas que a gente falava que era atribuição da secretaria passava por nós por mero: sempre foi assim e vai continuar sendo assim. Então, fazer o horário: vocês vão fazer o horário, mas só que, quem eram os chefes imediatos dos professores na verdade eram os chefes de departamento. Então a gente fazia o horário, a gente sentia que os professores não ficavam contentes né?! E o que acabava que não era uma atribuição nossa e a gente tentava fazer um horário que ficasse bom para o aluno. E aí os professores brigavam. Então, assim, tinham esses embates pelo que eu escuto das meninas, do pessoal do trabalho, ainda continua.

Essa questão incomoda Mariana. Para ela, era preciso que a atuação do pedagogo fosse atrelada aquilo que está no edital quando faz o concurso e ao que está no Plano de Carreira dos Cargos Técnico-administrativos em Educação. *“Na nossa estrutura interna, no nosso Regimento Interno, tá lá explicadinho o que a gente deve fazer, mas é muito aquém daquilo do que a gente realmente faz”*.

Questionada se estava preparada quando chegou ao IF, ela disse que tem uma característica pessoal em não sentir intimidada, e que se passou no concurso, pode ir atrás e pode atuar.

Então, assim, eu posso não ter sido preparada e nem pensado na educação profissional até porque ela não existia dessa forma que a gente tem. Quando entrei, mesmo o campus Bromélia sendo uma escola antiga estava tendo reformulações: os integrados mesmo estavam começando, porque antes era só os concomitantes ou modulares e o superior também tinham poucos cursos. Então, assim, eu não me senti intimidada, mas, preparada mesmo eu também não estava. Cem por cento a gente nunca está. Então, assim, tenho boa vontade e sempre tive um bom relacionamento onde eu trabalhei. Então, assim, essa característica pessoal ela me ajuda também porque se eu não sei eu vou procurar saber, eu vou tratar formas .Procurar formas disso acontecer... nem agora trabalhando já há mais de 10 anos como pedagoga tanto a 4 anos na Superintendência e vai fazer 8 agora no IF, eu não sinto preparada mas, eu sei que a gente tem estrutura a gente tem outros profissionais que ajudam.

Logo, Mariana reconhece que não está totalmente preparada, mas ao mesmo tempo, acredita na instituição, na estrutura, nos outros profissionais, e sente-se motivada: *“sinto que posso fazer a diferença enquanto me é dado às responsabilidades eu sempre tento fazer o melhor possível”*.

Sobre a questão da relação formação e atuação, enfatizou que a sua formação não teve muito haver nem com o seu trabalho na Superintendência, nem no seu trabalho como pedagoga no campus e muito menos, agora, na COPESE. Mas ao mesmo tempo, ficou reflexiva durante esse questionamento e ao mesmo tempo indagou a si própria o que seria interessante pensar nessa relação entre formação e atuação no Instituto Federal: *“O que poderia ter sido melhor e mais aprofundado ? Ah tá, hoje eu trabalho na gestão e o que poderia ter sido trabalhado na gestão que não foi trabalhado e que me faz falta? Eu não sei articular essa resposta”*.

Por outro lado, Mariana rememora de seus cursos de pós-graduação *lato sensu* e do mestrado. Em ambos os cursos, a questão da tecnologia estava presente. Ela fez a pós-graduação *lato sensu* em Informática em Educação e mídias na educação. O curso de mestrado foi sobre educação mediada por Tecnologia. E nesse momento em que

começou a recordar dessa formação, passou a refletir o que esses cursos auxiliaram ela nesse momento de desenvolvimento profissional, visto que, no curso de pedagogia ela apontou essa falta de relação entre a formação e a atuação.

Eu vi na minha formação que ela me ajuda no sentido do planejamento da administração do tempo, do planejar... Porque na tecnologia você não pode improvisar. Aí você tem que ter um planejamento, você tem que ter um plano A e o plano B e, essas coisas assim. Já da minha vida profissional e da minha trajetória pós-pedagogia eu acho que elas me ajudam na gestão e no planejamento. Na gestão, principalmente a questão do planejamento, porque, tanto na coordenação pedagógica e principalmente hoje na COPESE eu tenho que trabalhar com prazos, com planejamento e eu não posso pensar que as coisas vão acontecer... E isso a tecnologia e Informática na educação e o mestrado em educação mediada por tecnologias, a EAD onde trabalhei, em tudo a minha palavra chave é planejamento. Talvez isso fosse o que eu acho que poderia ser trabalhado mais na pedagogia. Mas eu vejo isso hoje, atuando hoje na prática e não antes. Porque eu preciso disso. Eu acho que a palavra seria planejamento.

Portanto, Mariana enfatiza que para seu trabalho no instituto federal, por todos os caminhos que já percorreu, a questão do planejamento é fundamental. E, para ela, tanto a pós-graduação *lato sensu*, quanto o mestrado ajudaram nesse quesito. Durante sua narrativa, observamos ainda a valorização da prática profissional como meio de reflexão. Ela narra que só consegue ver que precisa de planejamento, hoje, na prática. Ou seja, a prática nos leva a pensar sobre ela. E nesse momento ela deixa isso claro em sua narrativa.

Buscamos saber dela quais conhecimentos, habilidades e/ou estratégias ela considerava serem necessárias para atuar como pedagoga no Instituto Federal. Para ela algo fundamental é entender sobre educação profissional e tecnológica e sobre educação superior. E ela explica porque é preciso saber sobre esse tipo de educação:

Aqui eu acho que o pedagogo ele é preparado mais para educação básica. A gente não tem nos nossos currículos na faculdade os conhecimentos ou disciplinas que falem sobre educação profissional. Então, assim, a gente entender a educação profissional tecnológica e também a educação superior é o diferencial do pedagogo que trabalha no instituto federal. Como a gente deve conhecer? A gente deve conhecer as leis do Instituto, a lei que regulamentou o início dos institutos, a formação dos institutos... A gente também deve estar atenta as legislações das profissões que a gente forma. O que eu acho que é o diferencial que a gente precisa saber é exatamente qual é o papel da formação dos nossos alunos que a gente contribui. A contribuição à formação desses alunos. Então, assim, eu acho que saber compreender as modalidades que a gente oferece, as possibilidades que a gente tem no cenário Educacional eu acho que é assim o principal. Depois que você como pedagogo, como técnico em

assuntos educacionais ou mesmo como Servidor da educação entende a importância do Instituto, as engrenagens que nós fazemos parte, principalmente as modalidades, eu acho que a gente consegue desenvolver um trabalho melhor, mais eficiente e com uma qualidade também superior.

Percebemos que para ela é importante entender sobre o tipo de educação que o Instituto oferece, bem como sobre quais legislações apoiam e regulamentam esse instituto. Saber essas questões possibilita ao pedagogo compreender onde ele está e o que pode fazer para melhorar.

Mariana é uma pedagoga que já passou por diversas experiências profissionais dentro do instituto federal. Segunda ela, isso é muito bom, pois, não fica em um serviço que tem determinada rotina todos os dias. Mariana gosta de ser desafiada e por isso, busca atuar nesses outros espaços e em novas experiências. Das experiências em que Mariana já passou, enfatizou alguns:

Até eu ser substituta, até eu assumir a coordenação pedagógica no campus Bromélia eu trabalhei na equipe durante um tempo e, assim, foi gradativo depois eu fui para o Pronatec/Mulheres Mil . Primeiro foi Mulheres Mil como substituta e fui atuar como professora de informática como voluntária para as mulheres mil, e depois que virou Pronatec participei também como apoio mas foi tudo gradativo e dentro dos trabalhos que eu já desenvolvia. Então, assim, até a presidência da COPESE hoje, ela vem de um trabalho que eu já desenvolvia a três, quatro processos seletivos no Campus Bromélia, que era a coordenação da COPESE no Campus. Então, assim, aí comecei como apoio também, depois eu fui para assessoria da COPESE no campus, depois como coordenadora e hoje estou aqui como presidente.

Com essa narrativa, ela explica que para chegar aonde chegou , passou por um processo de construção profissional. Não foi de um momento para o outro que se transformou em diretora da COPESE. Isso foi acontecendo pelo trabalho que ela desenvolvia no Campus Bromélia, no qual era coordenadora de processo seletivo. O mesmo ela faz para explicar que para ser substituta da coordenação pedagógica e posteriormente, para ocupar o cargo de chefia dessa coordenação, também não foi de uma hora para a outra. Mesma coisa em relação ao programa Mulheres Mil, primeiramente ela foi trabalhar como professora voluntária de informática, posteriormente, quando se transformou em PRONATEC, passou a ser bolsista de apoio.

Com essa narrativa entendemos que ela gosta de passar por essas possibilidades diversas que o Instituto oferece de atuação e, ao mesmo tempo, em todos esses espaços ela ficou um tempo aprendendo e compartilhando experiências. Após um tempo nesses

espaços, ela foi sendo convidada a ocupar coordenações, bolsas e por último, a direção dos processos seletivos do instituto.

Questionamos Mariana quais seriam os desafios que ela teria ou tem passado nesses diversos espaços de atuação.

Os desafios são os mesmos. Me sinto motivada com desafios, com coisas novas, com novidades e tenho boa vontade para aprender. Não gosto de rotinas muito longas sempre procuro trocar. Então, assim, isso é uma característica pessoal mesmo. Então, assim, quando estava muito tempo na coordenação pedagógica surgiu Mulheres Mil como voluntário - quero também atuar no Mulheres Mil, depois o Pronatec como era remunerado mesmo assim eu continuei porque ele também era uma forma de trabalhar em outro espaço. Hoje estou aqui na Reitoria porque também já estava há muito tempo na coordenação de processo seletivo em Barbacena. Então, assim, eu não gosto de rotinas na verdade. Gosto assim de ter essas movimentadas. Os desafios são imensos hoje aqui na pró-reitoria de Ensino- COPESE, pois, é muita responsabilidade. Mas também é assim é o que eu falei em uma resposta - o planejamento é o que eu mais vejo que eu me encaixo e preciso aqui na COPESE.

Nessa narrativa, percebemos, como ela gosta de ser desafiada, talvez seja esse o impulso para seguir percorrendo estes novos espaços de atuação. O maior desafio para Mariana é o tamanho da responsabilidade no cargo atual. Porém, ressaltou que saber planejar, é para ela, uma das virtudes importantes para superar esses desafios.

Conversando sobre atuação profissional, questionamos se ela havia participado de algum momento de formação continuada no IF, e ela relata:

Nesses quase 8 anos completando que eu tô no IF eu nunca participei de nenhuma formação que tenha sido oferecido, ou formação continuada que tenha sido oferecida pelo IF. Tiveram alguns seminários de educação em que éramos convidados. Mas ao mesmo tempo muitas chefias também não liberavam todos para participar sobre o argumento e justificativa de que alguém teria que ficar aqui trabalhando. Então, assim, teve sim seminário de educação aqui oferecido pelo IF, porém, não era convocação, não era obrigatória a participação era facultado vir e participar. As chefias indicavam quem viria. Então, no Instituto eu não tive essa formação continuada não.

Percebemos nessa narrativa que o IF não tem uma política de formação continuada, o que observamos são seminários organizados para falar de Educação, porém, como ressaltado pela pedagoga, não era obrigatório e ao mesmo tempo não eram todas as pedagogas que poderiam ir. As chefias decidiam quem iria e quem ficaria

trabalhando. Logo, não era um momento em que todos participavam e ao mesmo tempo, a formação estava condicionada a liberação da chefia.

Por fim, indagamos Mariana o que melhor caracterizaria o pedagogo no Instituto Federal.

Posso dizer para você que a sua pesquisa é uma pergunta sobre o nosso lugar, o nosso papel nos institutos. Dizer que ainda temos muita a caminhar e dizer que nosso papel ainda tem que ser muito estudado e a gente tem que ir atrás da nossa identidade. A melhor característica, o que melhor caracteriza né o pedagogo no IF, seria essa amplitude de possibilidades na atuação. Porque nós podemos atuar na gestão, nós podemos atuar diretamente nos cursos, nós podemos atuar em equipes multidisciplinares, nós podemos atuar como supervisores, como administradores, como orientadores, como gestores. Então, assim, eu acho que o que melhor caracteriza é a amplitude de possibilidades que nossa a carreira pode alcançar. Podemos atuar tanto no ensino básico, que é o integrado, subsequente, concomitantes, podemos atuar na educação superior, na pós-graduação Lato Sensu, Stricto Sensu, no EJA, na EAD. Então, assim, o pedagogo tem uma gama de possibilidades e, isso, para mim, é o que mais destaca.

Portanto, ela apresenta em sua narrativa que a questão da gama de possibilidades de atuação dentro do Instituto Federal, seria o que melhor caracteriza a identidade desse profissional. Mas ao mesmo tempo, chama atenção que é um tema que precisa ser mais estudado e que é preciso construir uma identidade. O que nos leva a entender que, no momento, não há identidade no singular, mas sim, identidades do pedagogo dentro do Instituto.

Ao terminar a entrevista, perguntamos se ela queria acrescentar algo a mais. Mariana agradeceu muito o convite para participar da pesquisa e abordou algo muito interessante, que diz respeito à narrativa como metodologia como método para reflexão dos sujeitos participantes:

Muito interessante refletir tanto na entrevista escrita quanto agora na entrevista sobre toda a trajetória da escolarização, trajetória profissional e também acadêmica e dizer assim, que me fez pensar sobre algumas coisas e que algumas perguntas continuam sem resposta.

Isso foi muito interessante em ouvir, pois, mais do que colher dados ou procurar conhecer a identidade desse profissional, eles também entram em processo de análise e reflexão de si próprios. E que, em muitos casos, não acharão respostas, mas iniciarão o processo de refletir sobre as perguntas, sobre si, sobre suas identidades.

6.2 Natália: da pedagoga sem espaço ao resgate do aspecto pedagógico no IF

Natália é uma pedagoga mais experiente e que já passou por diversos campos de atuação dentro da pedagogia, já foi professora dos anos iniciais do ensino fundamental, já foi professora das matérias pedagógicas no antigo magistério, já atuou como supervisora de ensino, e por último, antes de prestar concurso para o Instituto Federal, teve a experiência em trabalhar no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) de uma cidade da zona da Mata Mineira. Com essa última experiência, ela se sentiu muito envolvida.

No SENAI o ensino oferecido era o profissional e tecnológico. Então, foi a primeira vez que ela trabalhou com esse tipo de educação e gostou demais dessa área. Mas teve uma coisa que a desanimou muito: as condições de trabalho. Por isso, viu no Instituto Federal a possibilidade de ter melhores condições de trabalho e trabalhar com aquilo que gostava. Sobre essa motivação e circunstâncias em ir para o Instituto Federal, Natália recorda:

Então eu fui para o Instituto Federal para me aposentar melhor e quebrei a cara infelizmente (risos). E, comparando as duas carreiras do SENAI e do Instituto Federal ... No SENAI eu pedi demissão. No SENAI a carga de trabalho é muito grande a gente cresce muito a gente aprende demais, mas o desgaste é gigantesco. No instituto federal eu achei que teria a oportunidade de está fazendo as mesmas coisas que eu fazia no SENAI só que, de uma maneira mais leve e mais light Vou te dar um exemplo prático: o carnaval lá no SENAI não era feriado, então, quando passava o carnaval você tinha que pagar os três dias que você ficou de folga ,você tinha que cumprir duas horas extras todo dia até pagar aquela carga horária ali em um recesso. Os recessos que a gente tem no instituto federal e que agora tá acabando também que eles também estão pedindo reposição... Mas o Senai já cobrava essa reposição há muitos anos. Eu trabalhei no SENAI de 2003 até 2009, então, assim, e esse tempo todo a gente não tinha um recesso. No Instituto Federal eu ia fazer a mesma coisa, então foi coisa prática mesmo, eu queria tá nessa área da Educação Profissional, mas eu queria ter menos desgaste do que tinha no SENAI. Eu queria ter mais tempo para mim e isso a gente tem no Instituto, pelo menos tinha né?! De ter os recessos, de não ter que ficar pagando todo recesso. E isso aí faz uma grande diferença e basicamente foi isso: foi aposentar Federal, digamos assim.

Iniciou seu trabalho no Instituto Federal, campus Dália no ano de 2010. E por lá, seu trabalho é de assessora pedagógica. Buscando entender uma pouco mais sobre como seria esse trabalho, ela trouxe as seguintes contribuições:

Eu trabalho diretamente com os professores e ajudo elaborar os planejamentos deles. Muitos planejam, muitos não, infelizmente poucos, mas eu ajudo a planejar aulas. Eu vou para sala de aula às

vezes com professor para poder colocar em prática algum plano ou alguma coisa que a gente fez junto, ou alguma coisa que nós planejamos juntos ou até para fazer alguma dinâmica junto com ele e com os alunos. Porque o pessoal da área técnica não tem muito isso de conhecimento pedagógico, infelizmente. A maioria deles não valoriza, mas os que valorizam me requisitam bastante.

Um primeiro aspecto que podemos destacar na atuação da Natália é a atenção em que ela tem com os professores em relação aos planejamentos de aula. Em sua narrativa apresenta ainda um aspecto que chama atenção que é a característica dos professores da área técnica em Institutos Federais – não possuem conhecimento pedagógico. Nesse sentido, ela se coloca a disposição para auxiliar. Porém, deixa explícito que muitos desses professores não valorizam isso.

Continua sua narrativa em relação a sua atuação:

Então, basicamente eu ajudo nas funções de planejar, por isso, eu trabalho e participo dos conselhos de classe. Eu participo dos colegiados de curso, eu lido diretamente com os professores. Então por exemplo, vamos dar um exemplo prático: tem uma determinada turma que não tá aprendendo determinado conteúdo e as notas foram muito baixas, eu vou sentar com esse professor, nós vamos ver o que tá acontecendo e ver se o problema é no aluno. Mas muitas vezes o problema é na aula. Aí a gente planeja uma aula mais dinâmica, uma aula mais interessante e o aluno passa a se interessar e aprender mais e aí resolvemos o problema. Pelo menos a gente tenta.

Percebemos nessa narrativa que a pedagoga ao perceber determinado fato, que no caso narrado se refere ao desempenho ruim de aluno, tenta agir com o professor responsável pela disciplina. Sua ação é no sentido de tentar planejar com o professor uma aula diferenciada, para que a aprendizagem aconteça.

Ela narrou um pouco mais sobre como seu trabalho se encontra organizado atualmente e como já foi anteriormente.

Eu já fiz muita reunião pedagógica mensal. Depois isso foi suspenso e, agora, nos últimos tempos eu criei grupos de estudos pedagógicos. Só um curso que aderiu – o curso de transporte de cargas. Mas tínhamos reuniões mensais para estudos de temas pedagógicos. Com isso, os índices de permanência e êxito do curso melhoraram muito e a nossa produção literária. Nós produzimos vários artigos para publicação em eventos e não só em parceria com os professores, mas com os próprios alunos, porque, um dos projetos era transformar o trabalho dos próprios alunos em artigos que pudessem ser publicados em eventos. E foi um sucesso o trabalho, graças a Deus. Então minha atuação é essa basicamente junto aos professores. Na hora de

escrever um projeto eles se lembram de mim, sabe?! Na hora de passar esse projeto pela plataforma Brasil, eles se lembram de mim. Na hora que vai ter um evento, por exemplo, o SIMEPE (Simpósio de ensino, pesquisa e extensão) - vamos produzir artigos para o SIMEPE, aí eles vão me procurar, entendeu?! Normalmente, a gente faz em pareceria nessas áreas.

A pedagoga nessa narrativa revela que em algum momento havia reuniões pedagógicas mensais para tratar de assuntos pedagógicos, porém, foram suspensas. Nesse sentido, Natália criou uma estratégia de grupos de estudos pedagógicos. Nessa proposta apresentada pela pedagoga apenas um curso aderiu, e em relação a esse curso que aderiu, ela enfatiza que teve uma melhora significativa em relação aos índices de permanência, êxito e produção literária. Ao mesmo tempo, a narrativa revela um descontentamento da pedagoga com aqueles professores que a procuram apenas com o interesse específicos, nos quais ela domina e consegue auxiliar. Entretanto, essa narrativa nos leva a pensar que ela não queria que os professores a procurassem apenas para esses casos, mas sim que a procurassem para tratarem de fato de assuntos pedagógicos.

Natália lida também com os coordenadores de curso e com o diretor de ensino. Mas o seu trabalho é diretamente com os professores e mais diretamente ainda com os coordenadores de curso na elaboração de projeto pedagógico de curso e de qualquer outro documento pedagógico que eles tenham que fazer. Atua também junto aos professores na elaboração do programa analítico da disciplina.

Quando passou no concurso para o Instituto Federal, ela se sentia preparada, pois já tinha sete anos no SENAI. E o SENAI foi uma escola que a ensinou muito sobre educação profissional e, além disso, já tinha uma grande experiência como professora. Mas revela que a única coisa que a surpreendeu foi de saber que no Instituto Federal simplesmente não havia espaço para a pedagoga. Pedindo para que ela explicasse melhor, ela descreveu:

Eu estava preparada para fazer um trabalho que lá é feito por outras pessoas as funções que eu exercia de supervisão, de orientação aos professores que é o que eu entendo que faz o pedagogo ou assessor pedagógico, no entanto, no instituto federal é feito pelo coordenador de curso que às vezes não entende nada de educação, é feito pelo Coordenador Geral de ensino, pelo diretor de ensino... As funções de assessoria mesmo pedagógica no Instituto são muito limitadas, muito. Se você olhar a documentação você vai ver que o pedagogo é como se não existisse é um papel figurativo porque é obrigatório e porque a escola tem que ter um pedagogo. Mas nas situações onde ele de fato

deveria estar atuando existem outros profissionais não habilitados para isso com essa função.

Nesse ponto, observamos que a pedagoga chegou ao Instituto com uma ideia de identidade do pedagogo, e ao adentrar ao campo, se viu impossibilitada para exercer tal identidade. Ela narra das limitações do trabalho do pedagogo. Revelou que outros cargos, como coordenador geral de ensino, coordenador de curso ou diretor de ensino limitam a atuação do pedagogo. E chama a atenção para o fato de que esses cargos são ocupados por pessoas que não estão habilitadas para essa função.

Indagamos se ela sentiu necessidade de algum conhecimento em específico para atuar no IF que necessitaria ter sido trabalhado na graduação para subsidiar essa atuação. E ela respondeu:

O que eu diria é que o que o curso faz é te dar a autorização de trabalhar. Autorização de aprender e te dá um norte. Onde você vai buscar a informação hoje em dia é muito mais fácil, com a internet, mas em 1983, a pesquisa em livros era bem mais complicada que hoje. Mas não posso dizer que eu fiz um curso ruim, o curso foi bom e eu coloquei em prática tudo que eu ia aprendendo lá eu dava aula e aprendendo na faculdade e colocando em prática na sala de aula. Da sala de aula eu também levava coisas para o curso. Mas não me preparou de fato para ser uma supervisora não. Isso aí é a vida mesmo, a vivência e aprendizado com os colegas e com os próprios professores.

Natália lembra inclusive de um fato que aconteceu com ela assim que ela assumiu um cargo de supervisora educacional em um distrito de Minas Gerais. E ela nos contou para dizer que a faculdade não a preparou para aquele momento, mas que ao mesmo tempo, ela precisou aprender e estudar para conseguir fazer o papel que cabia a ela naquele momento. Ela rememorou:

Eu me lembro que assim que eu assumi, em menos de 30 dias eu teria que dar um curso para as professoras alfabetizadoras e, eu lá sabia alfabetizar?! Você não imagina o que foi o sufoco de estudar o método de alfabetização que antigamente era “Caminho Suave” e eu tive que estudar, estudar, estudar, estudar e contar com as professoras que já tinha experiência em alfabetização para poder realizar os três dias de treinamento na própria escola. Então assim, a faculdade de fato não me preparou para isso. Não sei se atualmente tem preparado, mas não me preparava não.

Ela conta esse fato para mostrar que é preciso ir além da faculdade, é preciso saber que o aprendizado da profissão também ocorrerá na prática, nesse movimento em buscar o que falta, em estudar o que ainda não viu. E com esse ocorrido, ela enfatiza que

diante de um desafio é preciso buscar meios para enfrentá-lo, mesmo que na faculdade não tenha aprendido.

Pedimos para que ela contasse sobre quais conhecimentos, habilidades e/ou estratégias considera serem necessários para atuar como Pedagoga no Instituto Federal. Foi então, que Natália interrompeu a questão e disse: *“se sua pergunta fosse o que eu considero necessário para atuar como pedagogo e parasse aí eu podia falar um tempão para você. Agora, no instituto federal, absurdamente, não precisa de muita coisa não”*. Ou seja, vemos o quanto é complexo para ela trabalhar em um lugar em que acredita que pode fazer muito, mas que na realidade, não pode fazer muita coisa. Sente um choque muito grande entre a identidade de si e a identidade de outrem. Percebemos que nesse caso, a identidade de outrem sobrepõe em vários momentos a identidade que ela tem de si.

Ainda sobre sua atuação, ela se questiona: *“como são feitos os documentos no instituto federal? São feitos por professores e coordenadores de curso. Documentos esses que precisava de um pedagogo presente”*. E ao mesmo tempo revela que, depois, repassam o documento para que ela revise, porém, destaca que muitas das vezes precisa fazer o documento praticamente novamente. Isso a incomoda, pois, raras são às vezes em que a convidam para participar junto nas elaborações desses documentos.

Natália em sua narrativa enfatiza que é preciso *“ter jogo de cintura com os professores”*. Pedimos que explicasse o que seria ter esse jogo de cintura. E então, ela conta:

Por que o que acontece com os nossos professores? Eles têm mestrado, doutorado e graduações, sendo a maioria deles na área técnica e não valoriza o lado pedagógico. Muitos se sentem às vezes diminuídos ter que procurar ajuda de uma pedagoga. Eles fazem isso quando eu estou sozinha quando estão em particular. Para você ter uma ideia enquanto eu trabalhava numa sala com outras pessoas eles me procuravam pouquíssimo. A partir do momento que eu tive um cantinho só para mim a procura aumentou 10 vezes. Então é tipo assim: como se fosse uma vergonha um professor que é mestre, que é doutor ter que pedir ajuda para uma pedagoga, entendeu?! Eles não fazem isso em público, tem que ser mesmo lá no particular.

Mas retomando sobre quais conhecimentos seriam necessários para atuar no IF, ela destaca:

Eu preciso ter conhecimento das leis, preciso ter conhecimento dos documentos institucionais, preciso ter conhecimento de métodos e de técnicas, pois, preciso saber adaptar esses métodos e as técnicas as diversas situações que surgem na sala de aula e que surgem no dia a

dia da escola. Por exemplo: o professor chega para mim e fala: Olha eu vou trabalhar esse tema e eu queria trabalhar de uma maneira mais interessante. Se for um tema que eu já consigo bolar alguma dinâmica ou alguma coisa atrativa para o aluno que auxilie de fato na aprendizagem eu já faço na hora. Se for um tema mais complicado eu vou fazer pesquisa na internet, eu vou procurar vídeos, eu vou procurar alguma coisa. Então, eu tenho que ter essa capacidade de buscar a informação, de aprender a aprender e é uma qualidade que eu acho importante também.

Logo, vemos o movimento que Natália faz quando um professor a procura para trocar ideias, para tornar sua aula mais atrativa e significativa para o aluno. Em sua narrativa percebemos, ainda, que quando a pedagoga não se sente preparada para auxiliar no primeiro momento, busca entender o tema para, então, auxiliar em alguma metodologia mais interessante.

Natália acredita que ainda é preciso que o instituto federal de fato saiba quem é esse profissional – o pedagogo. Ela acha que é preciso dar mais voz a esse profissional. Por exemplo, ela narra um episódio que aconteceu em uma reunião de Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão:

Nessas reuniões decidem a coisa independente da opinião do pedagogo. Decidem pelo voto da maioria que tá lá e quer aquilo Os poucos pedagogos que entendem um pouco de Educação e eram contra aquilo ali foram vencidos porque não era a maioria.

Portanto, ela acredita que é preciso ouvir e levar em conta os conhecimentos da legislação educacional que os pedagogos têm antes de irem votando propostas. Mas o que revela é que no IF, essas reuniões não acontecem com a presença de todos os pedagogos, e como os pedagogos não são a maioria nessas reuniões, as propostas vencem.

Nesse sentido, ela acredita que ainda é preciso que se descubra o papel desse profissional; profissional este que muito pode colaborar, mas, que por questões internas não são ouvidos ou valorizados para tal.

Eu acho que o instituto federal precisa descobrir ou redescobrir qual que é o papel do pedagogo e inserir o pedagogo nos seus documentos institucionais para que a gente tenha como atuar. E aí sim, vão ser necessárias muitas habilidades, muitas qualidades, muitas competências para poder fazer essa atuação eu destacaria o conhecimento das leis, o conhecimento dos documentos institucionais, o relacionamento interpessoal com os professores que é assim

fundamental, a criatividade, pois, sem criatividade você vai montar o mesmo tipo de aula sempre, e, sei lá, por aí.

Natália é a única pedagoga do IFSEMG que teve a oportunidade de ocupar o cargo de direção de ensino por quatro meses. Nesse sentido, queríamos saber como foi essa experiência e como aconteceu. Ela contou que isso se caracterizou mais como um acidente de percurso durante um período conturbado no campus. E narra detalhes:

Olha só primeiro eu queria registrar que esses cargos de chefia esses cargos nunca me atraíram. Não tenho essa característica e esse perfil não. O que aconteceu foi um acidente num período muito conturbado no Campus porque o diretor na época foi afastado suspeito de improbidade administrativa teve um problema lá e ele ficou quatro meses afastado. O candidato que nós tínhamos lá, nós não estávamos satisfeitos com o grupo de diretores. As pessoas entraram meio deslumbradas achando que eram patrões. E o diretor que se candidatou que fez oposição para ficar nesses quatro meses ele colocou como condição que ele só se candidataria se eu fosse o braço direito dele pelo meu conhecimento de educação. E aí eu não tive outra opção senão aceitar isso. Era um período muito conturbado porque o campus estava dividido, de um lado, os Antigos diretores, que naturalmente foi todo mundo afastado dos cargos, mas continuaram trabalhando. O diretor-geral e o diretor de administração e planejamento, na época foram afastados. Ficaram quatro meses respondendo ao processo administrativo e um período muito conturbado. Eles criaram 1001 problemas para que a gente não tivesse condições de trabalho.?! Eu cheguei a trabalhar 16 horas num dia lá . Em outros dias trabalhava 10, 12, 15 horas por dia ,porque era muita coisa mesmo”.

Com isso, podemos observar que essa ocupação no cargo de direção aconteceu mais no sentido de protesto às propostas do outro candidato a diretor geral. Surge, portanto, frente a um descontentamento de propostas da oposição. Não foi algo planejado, mas sim algo preciso frente a realidade do local naquele momento. Ao mesmo tempo, após Natália entrar no cargo, visualizamos uma questão política por parte dos diretores que na época foram afastados. Esses diretores faziam de tudo para atrapalhar a nova gestão que havia entrado no lugar deles.

Sobre esse período em que Natália foi diretora, ela conta com alegria que foi a primeira vez que ela viu de fato que o pedagógico foi valorizado no Instituto. Sobre o que seria esse aspecto pedagógico, ela explica:

Eu não sei como é que acontece no seu Campus, mas, no meu campus o pedagógico não tem valor. Quando eu digo que não tem valor eu não estou falando do meu trabalho de pedagoga eu estou falando do pedagógico mesmo. Se você olhar os nossos índices de permanência e êxito você cai para trás porque parece que se criou lá a cultura da reprovação. Então a reprovação é gigantesca e a evasão é gigantesca

e eles acham isso normal. Eles acham que uma escola que reprova muito vai ter o respeito da sociedade, que a sociedade vai ver que não é só ir lá assinar a prova e passar. Que lá é difícil. Na verdade isso é estar fazendo um desserviço para a sociedade que eu creio que a nossa escola está sendo eletiva, está sendo classificatória, está fazendo tudo, menos o seu papel de ser uma escola democrática.

Esse é um ponto que chama atenção, pois, Natália defende uma educação democrática para todos. Mas no campus em que ela atua, ela revela que não é assim, e que, a cultura que se instalou é a de que para a escola ser boa, há de reprovar mesmo. Por isso, ela acha que o pedagógico não é valorizado. Pois, há de se pensar em alternativas para fazer essa escola mais democrática e de qualidade e permanência para todos. Porém, é esse ponto que Natália chama atenção que não acontece.

Nesse sentido, ela conta sua experiência como diretora e o que fez para valorizar o pedagógico no campus:

E nesses 4 meses a gente tentou fazer isso: criar projetos em que os alunos se sentissem bem na escola para evitar a evasão e para evitar a repetência; criar projeto nesse sentido nessa área pedagógica mesmo tendo de melhorar o trabalho de recuperação dos alunos, de melhorar a aprendizagem, de fazer o aluno se sentir bem na escola se sentir como integrante de fato da escola; e tentar fazer o contato com a comunidade mais próxima. Porque até então os profissionais do Instituto Federal conheciam empresas do país inteiro, mas as empresas da nossa cidade mesmo ninguém se preocupava em conhecer e nem fazer a escola ser conhecida por esses profissionais. Então a gente concentrou as nossas energias nisso, em melhorar o processo de ensino-aprendizagem e de fazer o contato com as empresas da própria cidade e do próprio município para conseguir mais estágio e para conseguir mais emprego para os nossos cursos ficaram conhecidos.

Porém, foi um momento breve, pois durou apenas quatro meses. Então, ela recordou que “o candidato a reitor do diretor que estava afastado ganhou e ele conseguiu retornar para o cargo”. Ao mesmo tempo, ela relatou que mesmo que esse diretor não voltasse, não ficaria no cargo de direção, pois, afirmou que está em fim de carreira e esse é um cargo que nunca agrada a todo mundo e ela não está com intenção de fazer inimizade com ninguém.

Mas, ao mesmo tempo, Natália acredita que com essa experiência, conseguiu resgatar a importância do pedagógico no IF:

Então foi uma experiência muito rica para mim eu tive oportunidade de fazer muita coisa e de corrigir umas coisas na época que eu considerava que era importante para o lado pedagógico sempre visando isso como a escola que não tem sucesso no seu ensino-

aprendizagem não tem razão de existir. E nossa escola infelizmente, nesse quesito ela tá muito fraca, está tipo a escola tradicional. Classificatória, elitista e os professores acham que tem que ser assim mesmo. Eles agora que estão começando acordar com essa história aí de projetos de permanência e êxito. Estão começando acordar em uma coisa que eu já falo desde que eu entrei lá. Mas, uma experiência que valeu a pena.

Natália fica muito intrigada com a questão de seu campus já funcionar desde 2010 e até hoje não haver um regimento interno. Agora que estão terminando de fazer esse regimento, e sobre ele, ela declara:

Desde 2010 desde que eu entrei lá eu falo: Temos que fazer um Regimento. O regimento que eles fizeram lá e que vai sair agora dá vontade de chorar, pois, no meu entendimento não é um Regimento. Montou uma equipe para fazer uma proposta pedagógica. As pessoas, primeiro, têm que estudar o quê é uma proposta pedagógica para depois começar a trabalhar, porque sequer sabe o que é isso. Mais uma vez comprova que o Instituto precisa valorizar mais e entender mais o profissional pedagogo”.

Vemos, portanto, em diversas passagens na narrativa de Natália o seu descontentamento com o lugar que colocam o pedagogo no IF. Para ela, o profissional poderia ser muito melhor aproveitado. Mas primeiramente, ele necessita ser escutado e os diretores e gestores precisam de fato entender quem é esse profissional. E para isso, ela acha que é preciso envolver esse profissional nas tomadas de decisões pedagógicas, bem como de deixar delimitado nos documentos da instituição quem é esse profissional.

Ainda sobre sua atuação no IF, questionamos se ela já havia passado por formação continuada. Mas, em sua narrativa, elucida que não há uma política de formação continuada e detalha como acontece:

O que existe no Instituto é possibilidade de você está fazendo cursos. Então uma coisa institucionalizada e organizada direitinho não tem. Mas você tem a possibilidade de sair para fazer mestrado que eu já fiz, agora, por exemplo, eu estou participando de sua pesquisa mas estou iniciando essa semana, a licença capacitação. Depois de cinco anos de exercício você tem direito a três meses de licença capacitação. Então estou indo e vou iniciar um novo curso na segunda-feira, mas aí é busca pessoal. Eu que procuro os cursos, eu faço muitos cursos e eu gosto, acho que aprender é um dos prazeres da vida e acho que na nossa profissão nós temos que cultivar isso e está sempre correndo atrás de aprender alguma coisa.

Ela revela que os momentos de formação continuada são por conta própria, e as outras possibilidades como licença para fazer mestrado e a licença capacitação é concedida aos servidores, pois, faz parte do plano de carreira do servidor. Mas ainda

conversando sobre esse movimento em procurar formação para aperfeiçoamento na atuação, Natália contou um caso:

Mas tem um evento que eu considero assim muito importante que eu fui uma vez só em Brasília é um evento de encontros de coordenações pedagógicas. Uma troca de experiências com pedagogos do Instituto Federal do país inteiro. Eu fui uma vez só, adorei e quando teve novamente, infelizmente, eu não fui autorizado a ir, apesar de ter tido trabalho aceito para publicação lá eu não fui autorizada a ir. E esse é um tipo de evento que eu acho que todos os pedagogos deveriam ir. Até hoje eu cito esse evento em algumas reuniões que eu faço lá no campus porque com a experiência de outros você aprende muito. Eu achei sensacional esse encontro de coordenações pedagógicas do IF de Brasília. No nosso Instituto sequer uma reunião de pedagogos, no tempo que eu estou lá, desde 2011 até hoje não participei de nenhuma reunião de pedagogos.

Nessa narrativa a pedagoga fala de um evento que considera importante, mas chama atenção para o fato de que na segunda vez não foi autorizada a participar. Retratando um descaso por parte da gestão em negar que ela pudesse participar desse momento de formação. E em sua fala fica muito explícito como ela valoriza a troca de experiências como aprendizado. Ao final, revela que no IF desde que ela ingressou não participou de momentos em que tivesse trocas entre os pedagogos.

Questionada sobre o que caracterizaria o pedagogo no IF, Natália destaca que são profissionais sem uma identidade de fato delimitada, ela traz em sua narrativa a diversidade de atuação desse profissional, mas chama atenção para o fato de que esse profissional ele deve está preocupado com o processo ensino-aprendizagem, seja no trabalho com o professor ou seja no trabalho com o aluno. E ela traz em sua narrativa:

Eu já vi pedagogo simplesmente cuidando de disciplinas, já conversei com gente que simplesmente ajuda lá na assistência estudantil quando surge algum problema de indisciplina. Mas o pedagogo que de fato vai atuar na assessoria pedagógica orientando o planejamento dos professores, o pedagogo que vai atuar de fato junto aos alunos promovendo grupo de estudos e promovendo a melhoria do ensino-aprendizagem eu ainda não vi. E eu entendo que é por aí é aí a nossa atuação. Ou estamos atuando junto com os professores para melhorar a aula (pausa) porque se o ensino-aprendizagem não tá bom a gente tem que ver duas coisas: se o problema é a aula, entra a Assessoria pedagógica que vai auxiliar o professor no planejamento dessas aulas visando melhorar a aprendizagem. Agora, se o problema está no aluno que tem dificuldade de aprendizagem entra a atuação do outro pedagogo-orientador Educacional que tem que orientar os estudos desse aluno para que ele consiga sucesso na sua aprendizagem. Eu não tenho visto pelo menos os poucos que eu já tive contato, pessoas com essa experiência para está fazendo isso de fato. Então eles ajudam em mil coisas no campus, em eventos, em reuniões, atuando

em mil coisas, mas não ataca aquilo que precisa. Nosso papel enquanto pedagogos é o ensino e a aprendizagem seja atuando junto ao professor, seja atuando junto ao aluno. A gente não tem que ficar fazendo trabalho burocrático não. A gente tem que trabalhar para que o ensino e aprendizagem melhorem e para que nosso aluno tenha sucesso é isso que eu entendo.

Portanto, Natália aponta para dois nortes de atuação: ou o pedagogo auxilia o professor, ou o pedagogo auxilia o aluno. Em ambas as opções, a atuação deve ser voltada para que o processo de ensino aprendizagem aconteça. Para ela, esse deve ser o tema de trabalho do pedagogo. Pois, nessa de fazer tudo, o profissional deixa de lado o que de fato precisa trabalhar.

6.3 Gabriel e o desafio na mediação entre professor e aluno (adulto) de camadas populares

Gabriel, antes de ingressar como pedagogo no IF trabalhou como Assistente Pedagógico de projetos socioeducacionais em uma ONG (Fundação Conscienciarte); foi educador em um projeto social de valorização das manifestações culturais africanas e foi Coordenador de um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS).

Então, procuramos saber quais os motivos levaram Gabriel para tentar o concurso para o cargo de pedagogo no IF. Ele enfatizou que a questão financeira era um quesito atrativo, se relacionado com o mesmo cargo nas esferas municipais ou estaduais, mas, que só se atentou para isso, pois:

Eu tinha a experiência da minha irmã que havia formado em química e passou no concurso para Técnico em Laboratório de Química no Instituto Federal do norte de Minas, Campus Salinas, e aí eu percebi inicialmente por ela o quanto que é interessante a questão do trabalho e aí pensar na questão da estabilidade, os recursos que ela começou a ter, tanto financeiramente quanto academicamente a partir do ingresso no serviço público federal na educação.

Dessa forma, ele destaca que mesmo ainda fazendo o curso de pedagogia já conseguia vislumbrar a possibilidade de atuação como pedagogo em institutos federais ou em universidades. Isso graças à experiência da irmã. Mas não foi apenas a influência da irmã. Gabriel revela que sua namorada, hoje esposa, havia passado no concurso para o cargo de assistente de alunos do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais e aí também foi outro exemplo, outra referência para ele.

Foi então, que Gabriel se formou em 2010 no curso de pedagogia e pensou sobre as opções que tinha: “ou eu iria para o mestrado ou eu iria estudar para concurso para

tentar me inserir em um cargo do nível em que eu estou hoje, então eu optei por prestar concursos”. Então, em sua narrativa deixa muito explícito a importância dessas pessoas como influenciadoras nessa sua trajetória:

Com o apoio dessas pessoas e a influência delas, e por saber que as possibilidades dentro do instituto eram muito grandes. Então elas falavam assim: passe primeiro no concurso tenha sua estabilidade financeira e profissional e a partir daí você consegue ter outras possibilidades, as portas vão se abrir lá dentro, foi o que eu fiz. Então, quando eu terminei a graduação em 2010 eu fiz oito concursos para Instituto Federal para o cargo de pedagogo então eu foquei mesmo nessa área de atuação e então tive sucesso em dois deles (concursos) fui aprovado e nomeado, então estou aqui hoje aproveitando uma dessas vagas. E aí a influência foi muito grande dessas pessoas na minha trajetória para que eu pudesse buscar o Instituto Federal, então a partir de pessoas que estavam dentro da instituição que me mostraram essas possibilidades de inserção e estabilidade financeira e profissional, e que isso é muito importante também, que foi possível essa minha trajetória até chegar aqui no instituto.

Então, ele foi aprovado no concurso em 2013 e iniciou sua carreira como pedagogo do IF. Porém, é necessário destacar que iniciou sua carreira como pedagogo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Campus Ibatiba. Nesse local ele ficou por oito meses.

Ao questionar se ele se sentiu preparado para ingressar no cargo, destacou que não, pois, era algo muito novo o Instituto Federal de Educação Tecnológica e na graduação não tinha nenhum contato com esse nível de ensino nem com as suas modalidades. E também foi o seu primeiro grande emprego, e pensar que o concurso público era algo para a vida inteira, então, num primeiro momento, foi um pouco assustador para Gabriel. Ele traz sua narrativa sobre esse momento de sua vida:

Eu saí de onde morava e fui para uma cidade que eu nunca tinha ido antes, e então eu fui para essa cidade para entrar em exercício sem conhecer ninguém, então tudo isso fez com que houvesse muita ansiedade em relação ao ingresso, mas eu sou uma pessoa particularmente muito tranquila, então não houve uma ansiedade atrelada ao medo de que não iria dar certo. Eu fui com o peito aberto para novas aprendizagens, novas relações, novas amizades e aí eu acho que isso também facilitou um pouco o meu trânsito, tanto lá no instituto quanto aqui também, então chegando lá no IFES eu fiquei 8 meses, então eu fui Coordenador Geral de Ensino nesse tempo e antes de vir para o campus Samambaia eu substituí a diretora geral de ensino, então você consegue perceber que eu tive um trânsito bem interessante e não foi algo traumático, não encontrei muita dificuldade de trabalho. Tinha ali equipes e os profissionais que também estavam dispostos a me ensinar e dispostos a construir uma

educação ali naquele local de referência e de qualidade auxiliando os alunos e os Professores.

Gabriel, já tinha sua vida organizada na cidade onde morava antes de ir para o IFES, e por isso, abriu um processo de redistribuição para o IFSEMG. Foi então, que após oito meses, seu processo tramitou e foi possível sua ida para sua cidade. Mas ele destaca uma experiência muito interessante no campus Ibatiba e a traz em sua narrativa:

Quando eu cheguei ao Espírito Santo esses 8 meses que eu fiquei lá já havia uma pedagoga, essa pedagoga trabalhou comigo durante seis meses. Quando eu cheguei ela foi uma pessoa que me deu um suporte muito bacana em relação às questões envolvendo a metodologia de trabalho, as questões que envolvem a relação professor e aluno dentro do Instituto Federal. Lá só tinha cursos integrados então pensar nos alunos da educação de ensino médio, pensar sobre a base comum e pensar isso conciliado aos cursos da base técnica... Então foi uma experiência muito bacana que eu tive com essa pedagoga da qual me recordo até hoje do seu nome. Ela me deu um suporte muito interessante em relação de como funciona a questão da educação profissional e tecnológica dentro dos Institutos Federais. Ela me ajudou a pensar nessa ideia de divisão da educação superior, da pós-graduação, nessa questão da Educação do ensino médio, essa verticalização que há dentro dos Institutos isso me foi apresentado nesse momento por ela. Então houve esse suporte muito bacana na minha trajetória”.

Logo, Gabriel se recorda que foi muito bem acolhido pela pedagoga que lá já estava. Inclusive, em sua narrativa mostra o quanto aprendeu sobre educação profissional e tecnológica com essa pessoa. Além disso, aprendeu também sobre a verticalização do ensino, sobre as modalidades atendidas no instituto e sobre a relação entre alunos e professores.

Durante sua narrativa demonstrou o quanto foi importante sua experiência na ONG em que trabalhou anterior ao seu ingresso no IF. E ele demonstra o valor dessa experiência até para sua atuação no IF:

Eu trabalhei durante dois anos em uma ONG enquanto fazia faculdade de pedagogia e tive muitas experiências com adolescentes, em saber lidar, saber conversar com adolescentes e eram adolescentes em vulnerabilidade social e carentes que também era um perfil muito semelhante ao perfil dos alunos do IFES lá do campus Ibatiba. Então eu atuava com esses adolescentes em vários projetos sociais e educacional eu tive uma possibilidade de trabalhar com os adolescentes nesse sentido. Então, chegando ao Instituto Federal, eu conciliei essa aprendizagem que eu tive nesse trato, nessas relações de orientação educacional, o trabalho da escuta, da conversa com a

família, com os discentes, com os professores, coisas que eu tinha aprendido na ONG. E tentei conciliar e implementar isso a experiência também no Instituto Federal.

A experiência dele dentro da ONG, o auxiliou também no Instituto Federal, visto que estava envolvido com adolescentes. Portanto, trouxe para o IF essa experiência de orientação educacional que já havia passado nessa ONG. Para Gabriel essa talvez tenha sido a experiência mais significativa no seu percurso profissional. Ele acredita que talvez por essa experiência ele esteja onde está hoje – coordenador geral de assistência ao educando. Esse cargo necessita de alguém que esteja envolvido com os alunos. *“Muitas questões envolvendo os discentes que passa por mim aqui no Campus, então teve essa influência nessa minha trajetória”.*

Mais especificamente dentro da coordenação geral de assistência ao educando, ele apresentou um pouco sobre essa atuação e sobre essa experiência em que já está desde 2014:

A questão do exercício do pedagogo dentro da assistência estudantil especialmente aqui no campus eu faço um pouco dessa atribuição do setor de orientação Educacional. Apesar de não ser responsável especificamente por esse setor, há outro servidor responsável por ele, mas pelo fato da própria formação em si e o contato que eu tenho que é diretamente com os alunos eu presto um pouco desse serviço de orientação. Também sou responsável pelas questões que envolvem a assistência estudantil no nosso instituto, por exemplo, a questão do programa de assistência estudantil, eu fico juntamente com assistência social, para que ocorra tudo bem. Também as questões que precisam ser resolvidas diretamente com os alunos, diretório ou representação estudantil ou problemas relacionados a indisciplina dos discentes. Então meu exercício como pedagogo hoje é muito mais na minha formação e muito mais dentro da orientação Educacional. Porque cabe ao ensino à Coordenação Geral de ensino esse trabalho mais técnico, nela você tem a secretaria de ensino técnico e de graduação que lidam diretamente com a parte técnica do ensino, então eu lido mais hoje diretamente com os discentes.

Vemos em sua narrativa que seu trabalho se pauta muito na orientação educacional, trabalho esse, aprendido na ONG onde trabalhou anteriormente. Além disso, aponta para as responsabilidades frente aos programas de assistência estudantil. Outra questão que perpassa por seu trabalho é a questão de indisciplina de aluno. Nesse sentido, seu trabalho relaciona-se mais nessa relação mediadora com os alunos.

Sobre os desafios frente a essa coordenação, narra àquilo que considera ser um desafio.

O maior deles é de uma demanda quando envolve o processo de ensino-aprendizagem de estudantes que tem às vezes um déficit de aprendizagem, de uma formação anterior a instituição, e aí o grande desafio é como inserir esse aluno na instituição academicamente falando de forma que ele obterá êxito. São alunos trabalhadores, então é um grande desafio de fazer essa mediação principalmente na relação professor e aluno, mas enquanto pedagogo a gente tenta fazer essa mediação da relação de aprendizagem professor-aluno e nem sempre ela é bem aceita pelos docentes, então particularmente hoje esse é o grande problema esses embates é justamente nessa perspectiva, como que a CGAE pode criar orientações e estratégias para orientar os alunos de forma com que eles consigam obter êxito no ensino, uma vez que são alunos adultos trabalhadores a maior parte deles, e que as vezes devido ao tempo afastados dos bancos de estudos escolares enfrentam muitas dificuldades, mas então como fazermos para que os professores compreendam essa realidade que atinge boa parte dos alunos para que eles possam realmente lograr êxito no curso, é o grande desafio, desafio pedagógico, desafio institucional, já a frente da CGAE eu percebo poderia considerá-lo como um grande desafio institucional do setor como um todo, porque às vezes envolve o setor de Psicologia, Setor de orientação educacional, setor de serviço social, um atendimento até mais próximo pelos assistentes de alunos. Tem toda essa questão que é muito preocupante e ao mesmo tempo em que é um desafio total que envolve várias cabeças e várias mãos para que os alunos consigam lograr êxito.

Essa narrativa é muito interessante, pois, levar o sucesso escolar para todos os alunos, talvez fosse o objetivo principal do Instituto. Porém, ele revela que esse é um desafio que mobiliza outros. Como por exemplo, o desafio que é mostrar para os docentes a importância em entender a realidade desses alunos que chegam ao instituto com déficit de aprendizagem e com dificuldades. Porém, muitos professores não aceitam. Talvez por acreditarem que a culpa no déficit de aprendizagem é do aluno, e que para reverter isso, basta o aluno se esforçar. E ao mesmo tempo, expande esse desafio como um desafio institucional que deve ser pensado por todos, passa pelo seu setor, mas passa pelas mãos de muitos que podem contribuir para que esse aluno consiga êxito.

Dentro da coordenação e do seu trabalho, Gabriel considera que aprende muito, e destaca algumas dessas aprendizagens:

Em relação à aprendizagem a cada dia uma nova aprendizagem, relacionar com os colegas da instituição como todo, o fato de estar ocupando a coordenação faz com que você transite por outras

instâncias, pois se você é coordenador tem essa questão de você poder resolver as coisas do setor, então institucionalmente você aprende muito no trabalho com os colegas, com a gestão, tem que fazer tomada de decisões e também as aprendizagens com os próprios alunos, dessa questão da realidade de vida de tentar compreender essas questões que dizem respeito às desigualdades educacionais, que dizem respeito às camadas populares e o desafio de conciliar trabalho, estudo e família. Então, essas aprendizagens, nesse contato com os discentes em especial contribui muito para minha formação na instituição e a cada dia um novo desafio uma nova demanda que surge. Essas questões vão surgindo e vão contribuindo para minha formação profissional e também a pessoal.

Questionado sobre articulação entre formação e atuação profissional, ele destacou que faltou em sua formação questões relacionadas a andragogia. Enfatizou, ainda, que buscou um curso de especialização sobre a temática, visto que, poderia encontrar alunos do ensino médio e do ensino superior também na mesma instituição e lidar com esses dois públicos. Mas, especificamente em seu campus, não há o ensino médio integrado. Gabriel revela que na sua formação teve mais subsídio em relação ao ensino médio, principalmente em relação à orientação Educacional e em relação à supervisão. Mesmo que seu curso era bem voltado para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, ainda assim, viu algo relacionado à educação básica, ao ensino médio, e sobre adolescentes.

A questão da minha formação para lidar com adultos, não tive nada sobre isso na pedagogia, em momento algum eu tive isso. Pensar em como lidar com o estudante adulto trabalhador que a dez, quinze ou vinte anos não frequenta mais a escola, (foi quando ele terminou o ensino médio) e como criar estratégias pedagógicas e institucionais para que esses discentes adultos deem conta de concluir o curso com toda essa formação de base muitas das vezes deficitária que a instituição recebe esse aluno adulto. E como trabalhar com os professores e com ele de forma que esse aluno venha a obter sucesso? Essa parte do trabalho com os adultos realmente foi algo que o meu curso não teve, apesar de que também não culpo essa questão porque o curso de pedagogia tinha esse intuito de trabalhar com educação infantil e anos iniciais e a parte mais organizacional do sistema de ensino. Então seria algo que hoje eu vejo que seria interessante para a minha realidade.

A partir dessa realidade em trabalhar com adultos, ele buscou formação para entender mais esse público e para saber como trabalhar com os professores que muitas das vezes não tem essa compreensão de que a demanda é diferente. Sobre esse público que em primeiro momento teria sido um público diferente daquilo que havia visto no

curso superior em pedagogia, ao mesmo tempo, é uma realidade que faz com que o profissional se desenvolva, busque conhecimentos a respeito. Sobre isso, Gabriel narra:

Pouco a pouco a gente vai praticando e vai vivendo realidades diferentes. Essas situações diferentes e tudo isso vai agregando a nossa formação e contribui para que a gente possa desenvolver um trabalho que se aproxime ao máximo possível de uma educação que a gente deseja, de qualidade e que a gente consiga atingir os objetivos institucionais de formar esse profissional.

Buscamos compreender qual ou quais conhecimentos que ele considera essencial para a atuação do pedagogo. Então, ele traz importantes considerações a respeito da questão:

Em relação ao conhecimento que considero essencial para a atuação do pedagogo é conhecer o que é o instituto federal no sentido de sua criação, para que foi criado o Instituto Federal? O que é o Instituto Federal enquanto política social? O que é o Instituto Federal enquanto política de inclusão? Pra mim isso é algo fundamental, eu acho que todos os servidores da instituição, no Brasil como um todo é essencial que conheça isso, o compromisso social, entender a instituição como uma instituição pública de ensino, e que vise à inclusão social.

Nessa narrativa, observamos que Gabriel traz algumas particularidades no que diz respeito aos objetivos dos Institutos Federais. Para ele, entender esses objetivos é fundamental. Com isso, ele aponta características próprias dessa instituição, e que, para ele, é necessário que esse conhecimento seja assimilado pelos servidores que fazem parte do IF. Como características marcantes, ele enfatiza o IF como uma política social e como uma política de inclusão. Revela ainda que esses conhecimentos precisam ser divulgados para as pessoas que trabalham nesse espaço.

Sua narrativa se alonga ao que diz respeito a esses conhecimentos e ele chama atenção para o seguinte ponto:

Muitas vezes os servidores não são os cargos técnicos, mas, professores devido a uma cultura Universitária ao ingressar na Instituição tem dificuldade em entender a instituição enquanto uma política de inclusão social, e aí eu acho que a partir do momento que você não a compreende como tal você acaba tomando decisões, fazendo escolhas, assumindo posturas, que podem ir contra as questões reais da instituição. Às vezes você pode promover uma exclusão social justamente por não compreender que aquele público que está ali é um pouco diferente do que você encontra nas universidades, um público expressivamente das camadas populares da cidade onde os institutos estão vinculados.

Portanto, ele se preocupa em chamar atenção para esses tipos de conhecimento, pois, a falta dele pode levar aos servidores e professores a direções opostas do que seja o objetivo da instituição.

Após ele ter falado sobre isso, se preocupou em corrigir o fato dos institutos estarem com públicos das camadas populares. Ele quis enfatizar que em vários lugares eles estão nessa área com pessoas de camadas populares. Entretanto, há uma diferença entre esses institutos para os institutos de centro. E ele explica o fato:

Os grandes centros já entenderam que o Instituto é uma instituição reconhecida de ensino e qualidade ímpar em especial para o ensino médio. As grandes instituições localizadas nas áreas mais urbanizadas e mais desenvolvidas muitos dos estudantes, principalmente do ensino médio, visam ao Instituto Federal para lograr acesso a Universidade. Mas ao contrário disso, os institutos de interior como é o caso aqui, por exemplo, é uma instituição que atende um número expressivo de camadas populares.

Com isso, ele quis dizer que há realidades diferentes entre os institutos, mas que o principal objetivo dessa instituição é a inclusão social das camadas populares. Mas há os institutos mais de centro em que famílias de camadas médias e alta usufruem dessa política para aproveitarem dessa política social para lograrem êxito nas universidades. Ao mesmo tempo, ele destaca que no campus em que ele trabalha, o público é de pessoas das camadas populares.

A partir dessa narrativa, Gabriel passa a se fazer perguntas: “*como incluir? Como trabalhar com o trabalho como princípio educativo nessa perspectiva de inclusão social desses alunos das camadas populares?*” E destaca mais uma vez:

A partir desse conhecimento eu acredito que aí sim possa surgir estratégias que sejam necessárias para nossa atuação enquanto instituição que é justamente compreender essa realidade, estar aberto ao novo e buscar sempre novas metodologias de ensino, novas práticas e estratégias.

Observamos como a metodologia da narrativa faz com os pesquisados entrem em processo de análise enquanto há os questionamentos. Gabriel se interroga e tenta trazer algumas respostas para essas perguntas.

E como ele revelou que é preciso ter esses conhecimentos para traçar estratégias para fazer com essa instituição seja mais inclusiva, ele narra qual é sua estratégia quanto pedagogo:

Na minha atuação a minha estratégia enquanto pedagogo é justamente conhecer essa realidade, a partir desse momento que conheço essa realidade, eu consigo criar ações, consigo fazer intervenções que é a partir do momento em que se conhece a realidade de nossos alunos que eu vou buscar meios para que as ações que envolvam, sejam resolvidas da melhor maneira possível, mas para que isso aconteça é necessário que agente tenha essa visão multidimensional da instituição, acho que as duas coisas andam juntas, conhecer a instituição, conhecer os seus regulamentos e regras e a partir daí você criar estratégias que você levando em conta essa realidade dos estudantes você possa realmente criar um espaço que seja inclusivo e não exclusivo.

Indagamos a Gabriel se havia formação continuada aos pedagogos e ele respondeu que achava que não tinha um cronograma ou um planejamento de formação continuada na instituição que fosse como um todo e não sabia como era em outros campi. E ele acrescenta que achava que não tinha como a cada ano a instituição oferecer um curso e ele ser pré-estabelecido em áreas conhecimento, pois, para Gabriel “*na verdade a formação continuada ocorre a partir de demandas que vão surgindo de acordo com a realidade*”. Dito isso, ele dá um exemplo:

A questão da inclusão das pessoas com deficiência, a partir do momento que começou a ter essa demanda institucional que foi uma pressão externa do MEC e de outros órgãos da administração pública o Instituto começou ofertar cursos na Reitoria, através da coordenação de ações inclusivas da Reitoria então, houve essa formação pra essa área de atuação que é uma exigência legal que tem que ter esses profissionais. Então eu, particularmente, fiz um curso na Reitoria e participei de encontros conduzidos por esse setor lá.

Enfatizou, ainda, que acredita ser difícil a existência de um cronograma único de formação, visto a diferença de realidades. Com isso, acredita que a formação continuada deve ser feita de acordo com as demandas da realidade da atuação e, se possível, de acordo com os gostos de cada um, também. E revela:

Eu acho que a maioria das pessoas vai buscando áreas de formação continuada. A questão racial para mim é uma questão que eu tenho envolvimento mais direto, debato e tudo mais... Mas que também ela está ligada diretamente a minha formação profissional e a minha atuação na instituição. Então aí eu acho que há esse casamento das questões, você se forma continuamente, não foge da sua área de atuação e está tendo formação sobre uma temática que faz parte do seu processo profissional. Com o apoio da instituição você pode participar de eventos, tem também o Programa de Apoio a Qualificação do qual eu recebi bolsa durante 18 meses dos meus 24 meses de curso de mestrado.

Ele acredita, portanto, que a formação continuada deve acontecer de acordo com a demanda da realidade de cada um e também, se possível, atrelada a um gosto próprio dessas demandas. Enfatiza ainda que a instituição oferece bolsas por meio de editais de um programa de qualificação que é institucionalizado e que há possibilidade de participar de eventos.

Dito isso, questionamos Gabriel o que melhor caracterizaria o pedagogo do Instituto Federal. E para ele, o que melhor caracteriza é o poder de mediação que esse profissional tem. Para ele o pedagogo no instituto federal “*consegue fazer essa mediação, essa relação professor-aluno, essa mediação relação aluno-instituição, relação aluno-aluno*”. Ele apresenta um exemplo para ilustrar isso que ele quis dizer:

Por exemplo: nós temos muitos engenheiros na Instituição, como apresentar para esses engenheiros que são bacharéis que não transitaram em momento algum por questões do ensino, por questões da educação, como mostrar para eles que dentro da educação existem várias questões que são de uma ordem muito subjetiva, uma ordem de formação humana, uma ordem que envolve toda uma questão de formação anterior à instituição, não que eles não compreendam, pelo contrário, existem professores excelentes independente da formação, até os de licenciatura possuem dificuldade de fazer esta mediação de entender esse contexto. Então, nesse contexto, o pedagogo pode mediar, auxiliando o professor a entender esses contextos.

Ainda nesse questionamento sobre o que melhor caracterizaria o trabalho do pedagogo no IF, ele destaca que isso que ele aponta como melhor característica do pedagogo, diz respeito a uma opinião que ele tem e que ao mesmo tempo, é o que ele tenta por em prática:

O pedagogo garante ou tenta garantir inclusão social por meio da educação, então eu acho que o trabalho do mediador hoje eu considero como muito importante. Algumas pessoas podem achar que o trabalho burocrático é mais essencial, na questão dos controles de diários, notas, programas de avaliação institucionais essas coisas todas que envolvem o trabalho do pedagogo. Muita gente acredita que seja muito interessante, mas no meu caso específico eu acho que a mediação... A gente faz o papel mais nessa área de mediação desse processo com os pais, com os alunos, com os professores, e com a Instituição como um todo.

Portanto, vemos nessa narrativa que o que melhor caracteriza o papel do pedagogo no IF, para Gabriel, está muito vinculado ao que ele faz e acredita que deve pautar as ações desse profissional. Mas vemos, nessa mesma narrativa, que há no

Instituto também os serviços burocráticos relacionados à profissão do pedagogo. Logo, percebemos que seria mais uma identidade possível. Porém, ele prefere destacar aquela característica que acredita ser a mais correta frente ao que considera ser um pedagogo na instituição. Ele está se referindo a essas outras possibilidades, que ele cita, de atuações mais burocráticas, como por exemplo: diários, notas, programas, ele enfatiza, que em sua visão, essas não são tão importantes.

6.4 Érica e a desvalorização profissional do(a) pedagogo(a) dentro do IF

Érica antes de terminar o curso de pedagogia já trabalhava como professora da Educação Infantil, o Maternal. Ela disse que adorava o que fazia e sente muita falta desse trabalho. Depois dessa experiência, ela trabalhou como supervisora em uma escola estadual e como inspetora na superintendência de Ubá. Enquanto Érica estava trabalhando como inspetora surgiu oportunidade do concurso para o Instituto Federal.

Por questões financeiras e por ser inspetora designada e não concursada, Érica vislumbrou a oportunidade de trabalhar em sua cidade, com uma boa remuneração e estabilidade. Por esses motivos, ela optou por fazer o concurso, no qual foi aprovada. Hoje ela trabalha em sua cidade e tem estabilidade financeira.

Érica relata que atualmente é orientadora pedagógica no campus Rosa e se encontra inserida na coordenação geral de assistência ao educando. Ao ser questionada sobre como seria seu trabalho, ela ressalta:

Junto com uma outra Pedagoga a gente trabalha em conjunto acompanhado todas as turmas, todos os alunos do curso técnico integrado mais especificamente. Todo final de bimestre a gente chama os alunos individualmente para conversar. Os alunos com baixo rendimento escolar a gente entra em contato com os pais. Então nosso contato é com o aluno, com a família, e com os pais ou responsáveis. Temos contato também com os professores e com pessoal da parte do ensino. A gente participa dos conselhos de classe quando tem alguma questão pontual e os professores também nos procuram. Então, o nosso contato é com todas essas pessoas. O acompanhamento que a gente faz com os alunos é um acompanhamento de frequência e de desempenho escolar. As dificuldades que a gente encontra no caso do aluno é porque muitos chegam com a base do Ensino Fundamental deficitária, é difícil mostrar para ele que a opção que ele fez - estudar no Instituto Federal - exige dedicação, exige estudo. Muitas vezes o aluno não está disposto a se dedicar aos estudos, então a gente tem uma dificuldade nessa parte de fazer com que ele enxergue que é preciso

se dedicar e estudar. O curso por ser o dia inteiro exige muita dedicação.

Observamos, portanto, que Érica atua como orientadora educacional, função na qual tem maior contato com os alunos e suas famílias e com os professores, quando ocorre conselho de classe ou quando há alguma questão pontual para tratar com esses. O trabalho dela é mais voltado para acompanhamento de frequência e desempenho escolar. Salienta que é difícil desenvolver uma cultura de estudo com o aluno que chega à escola com uma base de ensino deficiente.

Além dessa dificuldade, Érica destaca que muitos alunos moram longe. Há, então, a dificuldade desses alunos ficarem longe de suas famílias. Isso também é um ponto que perpassa o setor de orientação. A relação com a família também é um pouco difícil: *“muitos se sentem incomodadas quando a gente liga para falar do baixo desempenho escolar do filho. Então, muitas vezes, é difícil essa relação”*.

Esse é um trabalho que apresenta algumas dificuldades, mas para ela, o pior é ter que demonstrar a importância do trabalho dentro da própria escola. Sobre essa questão ela relata: *“esse acompanhamento que a gente faz, essa conversa que a gente tem com os pais e com os alunos, muitos não veem importância nisso”*.

Érica iniciou a prática como Pedagoga no IF Margarida, visto que a vaga no concurso era para esse Campus. Ela relembra dessa experiência e conta: *“lá eu trabalhava com a parte de ensino e com a parte de registro acadêmico. Atuava nos dois setores”*. Mas o sonho dela era trabalhar em sua cidade, por isso, pediu remoção para o campus Rosa. Ao chegar nesse campus, a vaga que estava desocupada era de orientadora pedagógica, cargo que assumiu.

Questionada como teria sido o processo de chegada ao IF Rosa, ela comentou que sentiu um pouco de insegurança, visto que não trabalhava nesse setor no campus Margarida. Ela narra como aconteceu:

Eu não me sentia preparada para trabalhar com orientação de alunos, ainda mais do Instituto Federal por que não era uma coisa que eu que eu já tinha feito. Mas eu fui muito bem recebida e a minha colega pedagoga é muito experiente, muito bacana e me ajudou muito. Eu aprendi e aprendo muito com ela, trabalhando junto com ela.

Observamos nessa narrativa como a socialização profissional com os pares, nesse caso mais específico, com uma Pedagoga, que já estava no setor e ajudou nesse processo de aprendizagem da profissão no exercício profissional.

Perguntamos a Érica se ela sentiu necessidade de algum conhecimento, mais específico, de sua formação inicial, visando subsidiar a atuação no IF. Ela revelou que quando concluiu o curso de graduação, os Institutos Federais ainda não haviam sido criados, e havia poucas escolas de ensino técnico e tecnológico. Com isso, ela diz não ter sentido falta de ver isso no curso, porque não imaginava que fosse trabalhar com ensino técnico e tecnológico.

Ela trouxe algumas impressões sobre a prática. Mesmo sendo questionada sobre a relação que estabelece entre a atuação e a formação, ela enfatiza mais a questão da prática. Com isso ela revela que as experiências vividas, em outros espaços, a auxiliaram em sua prática no IF:

Quando eu comecei a atuar dentro do Instituto Federal junto ao registro acadêmico eu não senti falta nenhuma da formação que tive no meu curso porque eu já tinha experiência como inspetora e eu mexia com muita documentação de escola e então não senti muita dificuldade apesar de ser tudo muito novo. No trabalho com os alunos eu também não vi muita dificuldade pela experiência que eu tinha como supervisora, e a parte de orientação eu vi no meu curso, então não tive tanta dificuldade nessa parte. Minha dificuldade foi em relação da quantidade das turmas, eram mais alunos, um trabalho um pouco mais específico, diferente do que eu fazia em Margarida então eu senti um pouquinho mais de dificuldade, mas por falta de experiência e não por falta de formação.

Nessa narrativa, é possível observar que Érica não vê tanta lacuna em sua formação, ainda que reconheça a falta de experiência. Portanto, vemos que ela fala da prática mesmo. Ou seja, para ela o curso ofereceu uma boa base, mas a prática é peculiar, e por não ter passado por determinada experiência, encara como uma dificuldade. Outras experiências vivenciadas por ela foram levadas para sua atuação no IF, que é o caso de ter trabalhado como inspetora e supervisora.

Além de orientadora educacional, Érica também já foi orientadora no Pronatec e professora na EaD; no campus Margarida, já atuou como coordenadora do registro acadêmico. Em relação ao Pronatec, ela revela que a atuação é a mesma que faz no cargo de orientadora educacional no IF. Em relação a ser professora na EaD, ela não indica ter sentido dificuldades. Ela se sentiu segura, porque viu muita coisa relacionada à docência, no curso. Afirma: “Foi tudo muito válido e tanto as dificuldades que eu tive

como as experiências que eu vivi dentro de cada setor, procurei aproveitar, para valer para as experiências futuras, inclusive para minha atuação hoje em dia como orientadora dentro da CGAE”.

Indagamos sobre os conhecimentos ou estratégias que ela acredita serem necessários ao pedagogo do IF. Ela trouxe a seguinte contribuição:

Eu acredito que depende muito do setor que a Pedagoga vai atuar, como exemplo: ela vai atuar na CGAE, com a orientação de alunos? Na parte de ensino, com supervisão escolar, trabalhando diretamente com os professores? Ou vai trabalhar na pós-graduação, no setor de extensão? Então depende muito do setor que a Pedagoga atuará. O conhecimento mínimo que ela tem que ter, eu acredito que seja a filosofia mesmo do Instituto Federal: o que é um Instituto Federal, como que ela atua e como que é a formação dos alunos dentro do Instituto Federal. Então este é o conhecimento que eu acredito que a pedagoga tem que ter, no mínimo.

Dito isso, Érica chama a atenção para o fato de que o pedagogo que queira atuar no IF, primeiramente, precisa saber que tipo de escola é essa; quais são os objetivos; qual o tipo de formação é oferecido aos alunos. E para saber como atuar, é preciso saber onde vai atuar, devido aos inúmeros espaços que podem ser ocupados por esse profissional.

Procuramos saber se há formação continuada aos pedagogos no IF em que atua. Ela explicou que não se recordava de nenhum tipo de curso de formação voltado para Pedagogos dentro do Instituto Federal. Mas não deixou de ressaltar: *“o processo de formação continuada que a gente tem são os cursos que a gente escolhe fazer para complementar nossa formação. Dentro do Instituto Federal não me recordo de ter tido nenhum tipo de curso específico para Pedagogo”.* Ou seja, é um modelo de formação centrado no próprio indivíduo, nas escolhas particulares. Em relação a uma formação continuada, planejada, institucionalizada, colaborativa, e de maior alcance, para os pedagogos do IF, essa não acontece.

Pedimos que ela nos relatasse o que melhor caracteriza o pedagogo no IF, ao que nos revela:

Eu vejo o pedagogo dentro do IF como um profissional muitas vezes pouco valorizado. Eu acho que, muitas vezes, o pedagogo ele é desperdiçado dentro do IF. Ele poderia atuar mais diante da evasão, da retenção e, muitas vezes, os outros profissionais, não consideram a opinião do Pedagogo ou que o Pedagogo é um profissional habilitado e capacitado para atuar em determinadas frentes. Então, o que eu vejo, dentro do IF, é a pouca valorização mesmo dos outros profissionais com relação a nós pedagogos.

Érica enfatiza sobre a pouca valorização que o profissional tem dentro da instituição. E aqui ela não fala de valorização financeira, esse não é o problema. A questão é a valorização profissional, o reconhecimento dos saberes próprios a um campo de atuação. Outros profissionais não os valorizam. A opinião ou o conhecimento desse profissional não é um elemento forte no cenário do IF. Érica cita, inclusive, frentes relacionadas ao trabalho do pedagogo, porém, revela que para isso, o outro precisa compreender o papel desse profissional; precisa entender que ele é capacitado para tal. Essa é a desvalorização profissional da qual ela menciona.

6.5 Amanda e a construção da sua identidade de supervisora e de seu espaço: “muita luta e muitos desamores”

Amanda é uma pedagoga que teve e tem experiências diversas dentro da área. Foi pedagoga de escolas municipais e estaduais, tanto em nível fundamental como em médio. Atuou em zonas rurais e urbanas. Também foi analista da Superintendência de Ensino, atuando na área pedagógica, dando suporte às escolas. Esteve no Órgão Central em Belo Horizonte fazendo um trabalho em nível macro. Já orientou superintendências e escolas, dando cursos. Atualmente, além de pedagoga no IF é professora dos anos iniciais.

Quando questionamos Amanda o que teria impulsionado ela a fazer o concurso para o cargo de pedagoga no IF, ela expõe:

Decidi fazer o concurso em função do salário ser um pouco melhor do que da rede estadual e municipal. Eu pretendo permanecer no cargo, mas não descarto a possibilidade de ter outros projetos. Estou em plena construção, apesar de ter 20 anos de pedagogia e 25 anos de atuação no magistério.

Mas ela não se acanha em dizer que sempre adorou o trabalho nos Anos Iniciais, especificamente na Alfabetização. Disse também que jamais havia lido alguma coisa sobre educação profissional. E só deu conta da existência dela, quando apareceu o concurso. Sobre isso, enfatiza: “*Não havia uma cultura do pedagogo nas escolas técnicas. Isto veio a acontecer realmente, foi com a transformação das escolas técnicas em IFs*”. Portanto, ela chama atenção para o fato de que só eclodiu essa possibilidade de atuação depois da criação dos IFs.

Amanda revela que as experiências que ela trouxe para o IF estão relacionadas à própria atuação do Pedagogo na escola Municipal e Estadual, espaços nos quais ela transitou. Ela admite que *“apesar de todas as dificuldades encontradas lá, há ainda um espaço de atuação maior. O pedagogo dialoga com professores e direção em relação à parte pedagógica. Na escola estadual e municipal o pedagógico tem seu espaço”*. Já no IF, ela revela que o pedagogo não é ouvido. E narra um exemplo prático do que acontece com ela e relaciona-se com o que ela está abordando:

Você orienta um professor sobre um determinado processo. Ele vai até os diretores para questionar o processo. Ou seja, a sua palavra não tem valor. Um exemplo prático. Você orienta o professor a dar novas oportunidades de aprendizagem ao aluno, ou aos alunos. O professor vai até a direção questionar que você não pode fazer isto.

Sobre o seu exercício profissional, explicita que *“para encontrar a própria identidade da supervisão precisei construir e encontrar meu espaço, ainda restrito, com muita luta e muitos desamores”*. Dito isso, ela procura explicar melhor o motivo dessa luta:

É muito forte no âmbito dos IFs a titulação como condição para ser bom. Se tem titulação, não há como outros discutirem os processos. No âmbito de uma escola técnica, tentar desenvolver um trabalho de coordenação pedagógica, exige muito pulso firme, força, coragem para muitas vezes entrar no enfrentamento, no argumento o tempo todo. Você precisa argumentar até o que está escrito no seu cargo. Ainda falta muito caminho neste processo, mas as próximas pedagogas, já tem sala aqui. Já são respeitadas, não o suficiente, mas estamos no caminho.

Quando Amanda fala *“Se tem titulação, não há como outros discutirem os processos”* ela explica que *“em função da cultura do eu tenho “mestrado”, “doutorado”, “pós-doutorado”, estar presentes nos IFs, há questões que não conseguem ser resolvida”*. Ou seja, pra ela, alguns professores pensam da seguinte forma: *“como tenho doutorado sei de tudo e o que os pedagogos falam não tem fundamento”*.

Mais especificamente sobre suas atribuições, ela revela que desenvolve o trabalho de orientação de professores e alunos em relação ao processo ensino e aprendizagem. Mas faz questão de ressaltar que atualmente foi criado o Núcleo de ações

Inclusivas e com ele surgiu um embate. A coordenadora desse núcleo é uma Intérprete de Libras. O embate segundo ela é:

Que a Intérprete de Libras, Coordenadora do núcleo agora está dizendo que ela deve orientar os alunos. Ou seja, devemos deixar de orientar os alunos com alguma necessidade para que ela faça. Há um embate em relação a isto e sobre o papel das coordenações dentro do Instituto Federal e qual o papel dos pedagogos. Já que à coordenação é um cargo criado para gerenciar os processos e o pedagogo é uma carreira consolidada.

Com essa fala ela quer chamar atenção para o fato de que as pessoas não sabem o papel do pedagogo e com isso, tomam para si, o que seria algo relacionado ao outro. E cita que as coordenações precisam gerenciar processos, diferente do pedagogo, que para ela já tem uma carreira consolidada.

Ainda sobre suas atribuições ela diz que não se sente realizada enquanto pedagoga no IF. E pontua o motivo:

Em função do espaço, do respeito a nossa carreira que não há, principalmente em relação à visão dos professores e à valorização da gestão. Sim, claro, o exercício da pedagogia, dialogando com pais, professores e alunos é prazeroso. No entanto, pela deficiência de gestão, dos processos e legislação inadequados e ineficientes, geram um desgaste muito grande. Eu tenho prazer em trabalhar, só não me sinto confortável, quando a legislação vigente, regimento interno, políticas institucionais e públicas não nos fortalecem para vencer os desafios.

Ao interrogamos como foi o ingresso de Amanda no IF ela relatou que não se sentia preparada para atuar. E justifica: “A impressão que temos em educação é de estarmos sempre em dúvida”. Relatou ainda que foi um pouco tenso seu ingresso, pois teve que aprender sozinha. Amanda disse que no campus onde ingressou era a segunda pedagoga, mas que o(a) primeiro(a), também havia chegado à pouco tempo.

Aprendi meu trabalho lendo, fazendo, pesquisando. Quando cheguei no campus Jasmim, fiquei responsável por acompanhar diários e lançamentos de notas no sistema, bem como, resolver questões conflituosas entre professores e alunos. Mais tarde, houve uma unificação da supervisão e da orientação. Ou seja, todas

acompanhavam a mesma turma em que faziam a orientação dos professores e dos alunos.

Amanda narrou que quando chegou ao IF ela achava que iria fazer outras coisas. Com isso nos relata o que achava que iria fazer e porque ao entrar na realidade não foi possível colocar em prática:

Quando cheguei no IF, eu pensei que ia fazer reuniões de professores, ia orientar metodologicamente, acompanhar planejamentos e avaliações. Mas esta prática, no âmbito dos institutos ainda está sendo construída. Pois, o único a ser orientado eram os alunos. Assim, havia nos Institutos só orientadores. A culpa da aprendizagem era sempre do aluno, e a responsabilidade sempre da família. O espaço pedagógico dialógico entre pedagogo, pais, professores e alunos vêm se aprimorando. A escola técnica, até há 9 anos atrás, era tecnicista em todos os sentidos. Mudar esta cultura é um desafio. Aqui no Instituto Federal do Sudeste de Minas, já conseguimos dialogar com alguns professores. Mas a figura do pedagogo é ainda deixada de lado, tanto em termos de políticas públicas para a carreira dentro dos institutos, já que somos considerados técnicos. Não fazemos parte do quadro magistério. Há uma diferença em ter concepções e atuar mediante a estas concepções. Eu sei o papel do pedagogo, somente. Ainda, há espaços que não conseguimos atuar.

Uma narrativa em sentido de desabafo, pela qual ela revela que sabe o que fazer, porém, há obstáculos institucionais, por não conhecerem de fato quem é esse profissional quanto obstáculos políticos, dos quais classificam o profissional como técnico e que, portanto, não pode fazer parte do quadro do magistério.

Sobre a relação entre formação e atuação profissional, ela enfatiza:

Sinto necessidade o tempo todo de estar lendo, estudando, trocando experiências. Acredito que nenhum curso de Licenciatura estará contemplando toda as demandas necessárias, mas minha atuação estará sempre subsidiada nos cursos que faço , nas leituras que fazemos e nas trocas de experiências que temos com outros profissionais de outras áreas.

Com isso, Amanda acredita que “a formação continuada contribui para que achemos os caminhos”. Mas revela que o IFSEMG não investe na capacitação de seus pedagogos. Ao perguntarmos sobre como é feito a capacitação desses profissionais, ela

é enfática: “*Não existe no IF momentos de formação para pedagogos, individualmente, fazemos cursos por fora*”.

Perguntamos então quais seriam os conhecimentos, habilidades e/ou estratégias que ela consideraria serem necessárias para atuar como Pedagoga no Instituto Federal.

Ela manifesta:

As habilidades necessárias ao exercício de um pedagogo são diversas como conhecer a legislação vigente que cria os IFs, conhecer as modalidades de ensino desenvolvidas, bem como seus processos de avaliação, metodologias e planejamentos. É preciso entender os processos técnicos e tecnológicos que estão inseridos nos IFs, que tem esta missão de ensino, pesquisa e extensão. Estar mobilizados a desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão. Conhecer as questões que envolvem a Educação à distância, a educação prisional, pois, a cada dia que passa temos mais e mais alunos que são originários de regimes prisionais. Conhecer e entender o Estatuto da Criança e Adolescente e conhecer os processos que envolvem a educação de jovens e adultos.

Pedimos que Amanda retratasse um pouco sobre os outros espaços que ela ocupou e ocupa dentro do IF. Ela participou do Pronatec, trabalhou na EaD e atualmente é coordenadora de um curso a distância. Sobre ocupar chefias ou direções ela destacou “*nunca ocupei cargos de chefia, já que a carreira de TAES ainda não têm esta confiabilidade. Pois há uma predominância de professores nas chefias. A não ser atuar na coordenação pedagógica, ocupando o cargo de pedagoga*”. Em relação aos outros espaços de atuação profissional, ela comenta:

Atuei no Pronatec como bolsista, dentro dos mesmos moldes que foi imposto no instituto, só de orientação. Hoje já avançamos um pouco em relação à atuação. Atualmente sou coordenadora do curso de Multimeios didáticos à distância, no instituto, tendo uma bolsa. Eu sou coordenadora de curso, mas para isto, hoje é feito um edital, em que participei e eu tinha os cursos necessários. Há um edital atrás era “quem indica”. O salto que tive, foi graças, a minha constante busca de capacitação e conhecimento em relação há varias áreas da educação. Sempre fiz cursos por conta própria.

Observamos que no Pronatec o papel de Amanda era mais de orientadora pedagógica, e acrescenta “*dentro dos mesmos moldes que foi imposto no instituto*”, chamando atenção para o fato de que para o Instituto o papel do pedagogo é o de orientador, apenas. E acrescenta que evoluiu em relação a sua atuação. Hoje ocupa a função de coordenadora de um curso a distância, mas não deixa de revelar que só foi

possível por meio de edital, pois, antes, o cargo era ocupado por pessoas indicadas. Além disso, deixa claro que sempre correu atrás e foi se capacitando por conta própria, o que a possibilitou ser selecionada para estar atuando nesse espaço.

Minha atuação no EaD engloba orientação de professores e trabalhos relacionados à vida acadêmica do aluno. Também busco o resgate dos alunos em relação ao curso; orientação em relação às questões metodológicas e avaliativas; cronograma de atividades, sugestão de possibilidades de avaliação do curso; avaliação das atividades desenvolvidas na plataforma; estabelecimento de prazos; frequência de professores e tutores; utilização do material disponível, que no caso da EaD é obrigatório o uso do material disponível, além de acompanhar, compartilhar, sugerir processos metodológicos de ensino e do uso da própria plataforma. Também discutimos o que funciona e não funciona na educação. Também estou presente nas atividades presenciais, pois temos uma porcentagem de atividades presenciais e sempre estou presente para dialogar com os alunos, conhecer suas realidades e avaliar os processos de ensino e aprendizagem. Enfim, atuo também, juntamente aos professores em reuniões discutindo procedimentos, problemas, avaliações, instrumentos e cronograma de atividades, bem como avaliando os trabalhos, através de feedback dos alunos na plataforma para aprimoramento do curso.

Portanto, observamos nessa narrativa a coordenadora, participante da pesquisa, trabalha com alunos e professores, tanto orientando quanto no papel de supervisora pedagógica. Verificamos, também, que por ser uma modalidade específica, ela também planeja atividades levando em conta o ambiente de aprendizagem desses alunos-plataforma. Logo, seu trabalho fica em torno dos professores, alunos e da especificidade da EaD.

Quando questionado sobre o que melhor caracteriza o pedagogo no IF, Amanda não se absteve em dizer de tamanhos desafios que estão postos para a construção de uma identidade do pedagogo:

Ser pedagogo no Instituto envolve inúmeros desafios que perpassam, principalmente, pelo ensino. Há pouco mais de 9 anos, com a criação dos Institutos Federais, houve realmente, uma abertura de espaços de atuação deste profissional em nossa instituição. Ser pedagogo é construir espaços para nossa própria atuação, pois há muitos desafios a serem superados. Em termos de orientação pedagógica ao trabalho do professor, ainda há muitas resistências, pois há uma cultura de que, como os professores têm mestrado, doutorado e pós doutorado, eles não aceitam críticas. Somos sujeitos acomodados em

suas dificuldades; sujeitos oprimidos em meio a um sistema tecnicista, buscando algum espaço de atuação.

Antes de terminar a conversa, deixamos um espaço aberto para que ela pudesse falar algo em relação à temática que ainda não havia falado. Ela acrescenta:

Sinto que há uma falta de política pedagógica dentro dos IFs, em privilegiar o processo de ensino aprendizagem. Basta verificar os números absurdos de reprovações. Não há força de palavra do Pedagogo, nem no processo de ensino e aprendizagem, nem tão pouco nas instâncias como conselhos de classe e colegiados. Somos guerreiras em um campo de batalha onde as armas estão com pessoas que não dialogam com a educação. Infelizmente, é lamentável a forma como os gestores das Instituições federais, no caso, os IFs, dialogam com o processo ensino e aprendizagem. Somos reféns de mestres, doutores e pós-doutores interessados em atualizar Lattes. Enquanto pedagoga, em que minha carreira e minhas atribuições estão descritas em um edital, no qual fiz concurso, e eu precisar brigar para realizar o trabalho, é no mínimo imoral. Assim, sinto o pedagogo nos Institutos Federais.

Observamos, portanto, que Amanda vê um embate muito grande entre a política institucional e aquilo que ela acredita que poderia fazer para auxiliar no processo ensino-aprendizagem. Destaca que a política do IF não está preocupada com o processo de ensino-aprendizagem e que as pessoas que tem voz na instituição são aquelas que não dialogam com a Educação. Sentimos nessa narrativa um tom de desabafo e, ao mesmo tempo, uma tensão em relação ao papel do pedagogo no IF, de sua efetivação e da garantia de uma identidade legalmente atribuída, mas pelos pares desconsiderada.

6.6 Considerações a respeito do processo de socialização profissional dos (as) pedagogos (as)

Buscamos entender um pouco como se configura os processos de socialização profissional dos (as) pedagogos (as). Diante das narrativas aqui apresentadas podemos ressaltar que concordamos com Marcelo (2009) quando ele afirma que o processo de desenvolvimento profissional é uma busca por identidade. O processo de desenvolvimento profissional, narrado pelos sujeitos, demonstra como a identidade vai sendo construída em relação aos outros profissionais do IF, o contexto e as políticas.

Podemos dizer ainda que há fatores que inibem esse processo de desenvolvimento profissional, como há fatores que impulsionam. Forte e Flores (2012) ao discutirem sobre o desenvolvimento profissional de um conjunto de professores, nos fazem refletir sobre como o contexto influencia na identidade desses professores. De acordo com determinados contextos, inibidores de desenvolvimento profissional, os professores se viam engessados em uma “identidade para o outro”. Isso é algo muito presente nas narrativas dos participantes da pesquisa. Os (as) pedagogos (as) dos IFs mineiros, em sua maioria, se sentem engessados em uma identidade que lhe é atribuída pelo outro.

Forte e Flores (2012) analisaram, também, os fatores que influenciaram de forma positiva na identidade dos docentes. Os relatos sobre as oportunidades de desenvolvimento profissional incidiram sobre as experiências com colegas tanto no início da carreira, seguindo o exemplo de empenho e profissionalismo, mas também das práticas colaborativas que desenvolveram em conjunto, criando laços de amizade e confiabilidade (FORTE; FLORES, 2012). Também observamos fatores que impulsionam o desenvolvimento profissional dos (as) pedagogos (as) dos IFs mineiros.

Dito isso, podemos enfatizar que tanto Carrolo (1997) quanto Dubar (1997) nos trazem referenciais indispensáveis à compreensão da configuração das identidades. Eles enfatizam que a identidade é produto de processos sucessivos de socialização que acontecem na relação entre a identidade para si e identidade para o outro.

6.6.1 Dobrar para dentro ou dobrar para fora? As identidades sufocadas⁴⁸

Iniciamos essa seção com a seguinte questão: dobrar para dentro ou para fora? É esse o movimento que acontece quando estamos constituindo a nossa identidade. O movimento de dobrar-se para dentro acontece quando os entrevistados trazem a identidade que tem para si. O movimento de dobrar-se para fora é quando os entrevistados destacam como é a identidade deles para o outro.

⁴⁸ Utilizamos o termo identidade sufocadas, apoiada no referencial teórico Dubariano (1997) do qual ressalta que a identidade se dá na relação entre a identidade para si e a identidade para outrem. O autor chama de “actos de atribuição aos que visam definir que tipo de homem (ou de mulher) você é, isto é, a identidade para outro; actos de pertença aqueles que exprimem que tipo de homem (ou de mulher) você quer ser, isto é, a identidade para si” (DUBAR, 1997, p. 106) As identidades sufocadas, portanto, são aquelas em que os atos de atribuição ganham mais força na configuração da identidade do que os atos de pertença.

Com isso, destacamos alguns relatos em que nossos entrevistados revelam a identidade para si:

Na nossa estrutura interna, no nosso Regimento Interno, tá lá explicadinho o que a gente deve fazer mas é muito aquém daquilo que a gente realmente faz.(Mariana)

Eu estava preparada para fazer um trabalho, que lá é feito por outras pessoas. As funções que eu exercia de supervisão, de orientação aos professores, que é o que eu entendo que faz o pedagogo ou assessor pedagógico. No entanto, no instituto federal é feito pelo coordenador de curso que, às vezes, não entende nada de educação. É feito pelo Coordenador Geral de ensino, pelo diretor de ensino... As funções de assessoria, mesmo pedagógica, no Instituto são muito limitadas, muito. Se você olhar a documentação você vai ver que o pedagogo é como se não existisse. É um papel figurativo, porque é obrigatório e porque a escola tem que ter um pedagogo. Mas, nas situações onde ele, de fato, deveria estar atuando existem outros profissionais não habilitados para isso com essa função. (Nátália).

O pedagogo garante ou tenta garantir inclusão social por meio da educação. Então eu acho que o trabalho do mediador hoje eu considero como muito importante. Algumas pessoas podem achar que o trabalho burocrático é mais essencial, na questão dos controles de diários, notas, programas de avaliação institucionais essas coisas todas que envolvem o trabalho do pedagogo. Muita gente acredita que seja muito interessante mas, no meu caso específico, eu acho que é a mediação (Gabriel).

Eu vejo o pedagogo dentro do IF como um profissional, muitas vezes, pouco valorizado. Eu acho que, muitas vezes, o pedagogo ele é desperdiçado dentro do IF. Ele poderia atuar mais diante da evasão, da retenção e, muitas vezes, os outros profissionais, não consideram a opinião do Pedagogo ou que o Pedagogo é um profissional habilitado e capacitado para atuar em determinadas frentes (Érica).

Quando cheguei no IF, eu pensei que ia fazer reuniões de professores, ia orientar metodologicamente, acompanhar planejamentos e avaliações. Mas esta prática, no âmbito dos institutos, ainda está sendo construída. Pois, os únicos a serem orientado eram os alunos (Amanda).

Em todas as narrativas, os profissionais revelam a identidade que tem de si. No primeiro caso, Mariana destaca que era para ser o que está no regimento interno, mas que fica muito aquém. Natália desabafa ao destacar que ao chegar ao IF viu que aquilo que ela tinha como identidade para si – supervisão/orientação dos professores- é realizado por outras pessoas que, muito das vezes, nem são da área da educação. Gabriel destaca a importância mediadora do pedagogo na inclusão social dos alunos por meio da educação, porém, enfatiza que “garante ou tenta garantir”. Para Érica, o pedagogo poderia atuar muito diante de problemas tais como: evasão e retenção. Por último,

Amanda revela que achava que conseguiria fazer um trabalho de orientação aos professores.

Agora observemos que há a identidade para o outro, e é por causa dessa identidade que muitos sujeitos não conseguem desenvolver-se, ou ainda como diz Forte e Flores (2012) sentem-se engessados em uma identidade para o outro. Observamos nas narrativas esse embate de uma identidade para o outro. Por isso, chamamos de identidades sufocadas.

Então, assim, muitas coisas como: receber diário, coisas que a gente falava que era atribuição da secretaria passava por nós por mero: sempre foi assim e vai continuar sendo assim. Então, fazer o horário: vocês vão fazer o horário, mas só que, quem eram os chefes imediatos dos professores na verdade eram os chefes de departamento. Então a gente fazia o horário, a gente sentia que os professores não ficavam contentes né?! E o que acabava que não era uma atribuição nossa e a gente tentava fazer um horário que ficasse bom para o aluno. E aí os professores brigavam. Então, assim, tinham esses embates pelo que eu escuto das meninas, do pessoal do trabalho, ainda continua (Mariana).

Eu trabalho diretamente com os professores e ajudo elaborar os planejamentos deles. Muitos planejam, muitos não, infelizmente poucos, mas eu ajudo a planejar aulas. Eu vou para sala de aula às vezes com professor para poder colocar em prática algum plano ou alguma coisa que a gente fez junto, ou alguma coisa que nós planejamos juntos ou até para fazer alguma dinâmica junto com ele e com os alunos. Porque o pessoal da área técnica não tem muito isso de conhecimento pedagógico, infelizmente. A maioria deles não valoriza, mas os que valorizam me requisitam bastante (Natália).

São alunos trabalhadores, então é um grande desafio de fazer essa mediação principalmente na relação professor e aluno, mas enquanto pedagogo a gente tenta fazer essa mediação da relação de aprendizagem professor-aluno e nem sempre ela é bem aceita pelos docentes, então particularmente hoje esse é o grande problema (Gabriel).

Esse acompanhamento que a gente faz, essa conversa que a gente tem com os pais e com os alunos, muitos não veem importância nisso (Érica).

Você orienta um professor sobre um determinado processo. Ele vai até os diretores para questionar o processo. Ou seja, a sua palavra não tem valor. Um exemplo prático. Você orienta o professor a dar novas oportunidades de aprendizagem ao aluno, ou aos alunos. O professor vai até a direção questionar que você não pode fazer isto (Amanda).

Destacamos essas falas para demonstrar como a identidade para si esbarra na identidade para o outro. Observamos que nas diversas falas que os pedagogos não conseguem por em prática a identidade desejada, esbarram no que os outros pensam deles, ou quando fazem sentem inúteis ou desvalorizados. Observamos momentos de conflitos entre ambos. Esses conflitos entre o pedagogo e o professor também foram observados nas pesquisas de Lima (2015).

Esse conflito existente entre pedagogo e professor também é reforçado pela divisão que ocorre entre TAEs e professor. Há um trabalho que discute essa divisão como algo que prejudica a relação professor-pedagogo. Nesse trabalho, os autores defendem que os pedagogos sejam incluídos na carreira do magistério (GONÇALVEZ, *et al.*, 2009).

A inclusão dos especialistas em educação (Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais) na carreira dos cargos técnico-administrativos provoca a volta a um passado que trouxe sérios problemas à educação, por tratar os problemas educacionais como meros problemas metodológicos e burocráticos, além de alimentar desavenças entre docentes e especialistas, o que traz prejuízo para o desenvolvimento de uma educação de qualidade (GONÇALVEZ, *et al.*, 2009, p. 14).

Isso também foi um ponto mencionado por Amanda. Ou seja, além de uma cultura institucional conflituosa entre pedagogos e professores, há uma política pública dividindo-os em carreiras distintas, alimentando desavenças e auxiliando na produção de uma cultura que segrega os profissionais e valoriza financeiramente mais o professor do que o pedagogo – “técnico”, mesmo sendo cargos com a mesma carga horária.

A escola técnica, até há 9 anos atrás, era tecnicista em todos os sentidos. Mudar esta cultura é um desafio. Aqui no Instituto Federal do Sudeste de Minas, já conseguimos dialogar com alguns professores. Mas a figura do pedagogo é ainda deixada de lado, tanto em termos de políticas públicas para a carreira dentro dos institutos, já que somos considerados técnicos. Não fazemos parte do quadro magistério. Há uma diferença em ter concepções e atuar mediante a estas concepções. Eu sei o papel do pedagogo, somente. Ainda, há espaços que não conseguimos atuar.

A identidade para o outro como já ressaltamos sufocam os profissionais em seu desenvolvimento. É como se formasse uma barreira que impedisse o profissional em fazer o que queria. E nas entrevistas é possível observar alguns destaques por parte dos pedagogos como aspectos que sufocam esse desenvolvimento: falta de espaço dentro da

instituição, não no sentido de espaço geográfico, mas no sentido de terem voz nas discussões que são feitas sobre processos de ensino e aprendizagem; desvalorização do pedagógico dentro da instituição e relação conflituosa entre pedagogos e professores.

Esse é um ponto que merece destaque, pois os profissionais clamam por reconhecimento profissional dentro da instituição. Se, por um lado, os pesquisados estão satisfeitos financeiramente na Instituição, se comparados aos colegas que trabalham nas redes municipais e estaduais, por outro, estão insatisfeitos em relação à valorização profissional dentro da Instituição. Com isso, podemos dizer que há uma valorização no aspecto financeiro, mas uma falta de reconhecimento e valorização no aspecto do desenvolvimento profissional.

Acompanhamos no Brasil a luta por salário digno aos professores. Temos hoje, em nosso país uma classe de profissionais da Educação que têm péssimas condições de trabalho, de salário e plano de carreira. O site do MEC divulgou no dia 29 de dezembro de 2017 que o ministro da Educação, naquela época, Mendonça Filho havia assinado um aumento para o piso nacional do magistério. Esse aumento traria um ganho real de 3,90% e um salário de R\$ 2.455,35, para jornada de 40 horas semanais. Se compararmos esse salário aos dos pedagogos do IF, percebemos que os últimos ganham o dobro do primeiro. Sem contar ainda que muitos Municípios e Estados ainda não pagam o piso nacional aos seus professores.

Os pedagogos se reportaram às experiências profissionais que tiveram antes de ingressarem no IF. Relatam que a condição financeira no IF é melhor. Sem contar, a existência de um plano de carreira que valoriza o servidor. Isso também foi apontado pelos sujeitos. Mariana, por exemplo, revela que se sentia feliz como analista na SEMG, porém, não sentia motivada a estudar, pois, o plano de carreira não valorizava isso.

6.6.2 Identidade relacional, para si – estratégias das identidades sobreviventes⁴⁹

⁴⁹ Termo utilizado por Freitas (2000) apoiado no referencial Dubariano (1997) para tratar da identidade de professores iniciantes. Na pesquisa de Freitas (2000) os professores iniciantes traçavam estratégias sobreviventes. As identidades sobreviventes, de acordo com Freitas(2000, p. 97) significa dizer que são os professores que buscam sobreviver resistindo bravamente. Ou ainda “o professor iniciante assume uma identidade de *pertença*, em que ser reconhecido como professor e fazer parte da escola adquire um estatuto de *sobrevivência*” (FREITAS, 2000, p. 111). Logo, nesta pesquisa, as identidades sobreviventes dos pedagogos se referem as estratégias traçadas por eles para sentirem reconhecidos, valorizados e pertencentes aquele espaço de atuação profissional.

Nas primeiras ponderações podemos observar que há no IF uma cultura de identidade para o outro, que sufoca a identidade para si. Nesse sentido, na busca de superação do que Dubar (2006) chama de crise de identidade, os pedagogos traçam algumas estratégias para sobreviverem nesse contexto.

Essas estratégias são as seguintes: colaboração entre os pares para potencializar o desenvolvimento profissional; ocupar lugares que culturalmente na instituição são valorizados e/ou ocupados por professores e buscar um relacionamento com os professores, ainda que seja uma aproximação a partir do interesse dos professores.

Sobre a estratégia de colaboração entre os pares foi possível observar nas narrativas de Mariana, ao revelar que não se sente preparada para trabalhar, mas encontra apoio nos outros profissionais que a ajudam. Em Gabriel, ao se recordar de quanto a pedagoga do IFES o ajudou a compreender e aprender sobre aquele novo espaço de atuação e, também, ao citar outros profissionais que ajudam no dia-a-dia – assistente social, psicólogo e assistente de alunos. Nas falas de Érica ao revelar que sua colega de setor também a ajudou muito a aprender e a desvendar o espaço da orientação educacional, visto que, nesse espaço, ela ainda não havia trabalhado. Amanda, também, não deixa de falar da importância da troca com os colegas: “*Sinto necessidade o tempo todo de estar lendo, estudando, trocando experiências (...) mas minha atuação estará sempre subsidiada nos cursos que faço, nas leituras que fazemos e nas trocas de experiências que temos com outros profissionais de outras áreas*”. Ambos retratam a importância dessa colaboração e amizade como potencial para o desenvolvimento profissional.

Com isso, verificamos a importância da colaboração entre os pares para potencializar esse desenvolvimento profissional. Porém, o discurso entre os pedagogos em relação a formação continuada, por exemplo, é algo muito individualizado, feito das escolhas por cursos. Isso demonstra o quanto há uma cultura da falta de colaboração entre os pares. Esse é um aspecto também levantado por Forte e Flores (2012) quando revelam que “o aspecto da colaboração não está presente nas culturas profissionais dos professores (...). Também no que diz respeito a motivação para a formação, a colaboração não é reforçada, emergindo uma orientação mais individual do que coletiva” (FORTE; FLORES, 2012, p. 912).

Logo, a estratégia de colaboração entre os pares ainda é algo pontual, tanto no que diz respeito a troca de experiências quanto ao que diz respeito à formação continuada. Mas há de destacar que quando essa estratégia é incorporada pelos

pedagogos surte um efeito muito positivo. Natália se lembra de um curso que fez com diversas coordenadoras pedagógicas no IF Brasília e conta como foi gratificante aprender com o outro. Gabriel, Amanda, Mariana e Érica também relataram a importância de trocas e amizades com colegas de trabalho para aprendizagem do trabalho e desenvolvimento.

A segunda estratégia revelada é a ocupação de lugares que culturalmente estão relacionados a professores ou lugares que são valorizados pela instituição. Nesse sentido, destacamos o caso de Mariana que ocupa a presidência da COPESE; o caso de Natália que ocupou a direção de ensino, por quatro meses; Amanda que consegue ocupar o cargo de coordenadora de um curso EaD e Gabriel ocupante de uma coordenação importante no Campus.

Amanda enfatizou “*nunca ocupei cargos de chefia, já que a carreira de TAEs ainda não têm esta confiabilidade, pois há uma predominância de professores nas chefias, a não ser atuar na coordenação pedagógica, ocupando o cargo de pedagoga*”. Amanda como não ocupou um cargo de chefia, tentou ocupar outro cargo valorizado dentro do IF – coordenadora de curso EaD. Função essa que ela faz questão de dizer que só foi possível a ocupação, pois concorreu a um edital, coisa que antes não ocorria.

Outra estratégia que observada entre os pedagogos é a de buscar um relacionamento com os professores, ainda que seja uma aproximação por interesse por parte dos professores. Essa estratégia é utilizada por Natália quando ela destaca:

Nos últimos tempos eu criei grupos de estudos pedagógicos. Só um curso que aderiu – o curso de transporte de cargas. Mas tínhamos reuniões mensais para estudos de temas pedagógicos. Com isso, os índices de permanência e êxito do curso melhoraram muito e a nossa produção literária. Nós produzimos vários artigos para publicação em eventos e não só em parceria com os professores, mas com os próprios alunos, porque, um dos projetos era transformar o trabalho dos próprios alunos em artigos que pudessem ser publicados em eventos. E foi um sucesso o trabalho, graças a Deus. Então minha atuação é essa basicamente junto aos professores. Na hora de escrever um projeto eles se lembram de mim, sabe?! Na hora de passar esse projeto pela plataforma Brasil, eles se lembram de mim. Na hora que vai ter um evento, por exemplo, o SIMEPE (Simpósio de ensino, pesquisa e extensão) - vamos produzir artigos para o SIMEPE, aí eles vão me procurar, entendeu?! Normalmente, a gente faz em pareceria nessas áreas.

O que se pode observar é que a única forma possível de aproximação com os professores ocorre quando essa surte efeito para os professores, quando está diretamente

relacionada a seus interesses. E, Natália, sabendo disso, faz essa parceria, pois, dessa forma, ela também passa a ser reconhecida profissionalmente.

Gabriel também fala da importância de relacionar com os professores, principalmente para buscar o sucesso escolar dos alunos. E destaca que estar a frente da CGAE o impulsiona a agir como mediador entre os professores e alunos.

Isso nos leva a pensar que os pedagogos lutam para construírem uma identidade profissional e para serem valorizados como profissionais nesse contexto. Para isso, fazem investimentos naquilo que é valorizado socialmente no contexto do IF. Em um ambiente onde lutam para sobreviverem e ganharem espaço, os pedagogos traçam algumas estratégias para se sentirem pertencentes ao grupo.

6.6.3 A formação continuada como construção e fortalecimento identitário

A partir das falas dos entrevistados foi possível compreender que na formação inicial desses participantes da pesquisa não foi abordada temática da Educação profissional e tecnológica. Portanto, os cursos de pedagogia não exploram a discussão nesse campo de atuação. Por isso, essa formação acontece posteriormente, seja em cursos de capacitação ou qualificação (especialização ou mestrado) seja na própria prática. Destacamos a formação que acontece na própria prática dos entrevistados. Com isso, as narrativas dos (as) pedagogos (as) enfatizam os saberes que emergiram da prática e nos fizeram refletir sobre a epistemologia da prática que é entendida como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2000, p. 10).

Com isso, Tardif (2000) nos faz pensar que os saberes não são especificamente oriundos da formação, eles são produzidos e mediados pelo trabalho do qual fornece princípios para solucionar as situações que acontecem cotidianamente na prática profissional.

Se tanto a formação quanto o processo de desenvolvimento profissional fazem parte da construção da identidade, e se observamos uma lacuna em relação à formação inicial desse profissional, podemos dizer que a formação continuada pode emergir como um espaço propício para construção dessa identidade. Além disso, nesse contexto, se pode criar estratégias para impulsionar o desenvolvimento profissional dos pedagogos, visto que é preciso pensar meios para ultrapassar os aspectos inibidores desse desenvolvimento.

Como ressaltado anteriormente, nas falas dos profissionais, podemos notar os conhecimentos que emergem da e na prática. Portanto, é preciso valorizar esses conhecimentos e potencializar a sua circulação entre os pares para fortalecimento da identidade.

Em relação à formação continuada dos pedagogos dos IFs mineiros, podemos destacar que não há a institucionalização de uma política de formação continuada. O que observamos são ações ou situações isoladas. Os (as) pedagogos (as) destacam ainda a procura individual por cursos, com isso, não há uma rede de trocas de saberes ou experiências entre eles. Gabriel menciona o Programa de Apoio a Qualificação do qual ele recebeu bolsa durante 18 meses do mestrado, porém, também podemos enfatizar que esse programa é um investimento individual.

Destacamos aqui algumas das falas sobre esse tema:

Nesses quase 8 anos completando que eu estou no IF eu nunca participei de nenhuma formação que tenha sido oferecida, ou formação continuada que tenha sido oferecida pelo IF. Tiveram alguns seminários de educação em que éramos convidados. Mas, ao mesmo tempo, muitas chefias também não liberavam todos para participar sobre o argumento e justificativa de que alguém teria que ficar aqui trabalhando (Mariana).

O que existe no Instituto é a possibilidade de você estar fazendo cursos. Então uma coisa institucionalizada e organizada direitinho não tem. Mas você tem a possibilidade de sair para fazer mestrado que eu já fiz, agora, por exemplo, eu estou participando de sua pesquisa mas estou iniciando essa semana, a licença capacitação. Depois de cinco anos de exercício você tem direito a três meses de licença capacitação (Natália).

A questão da inclusão das pessoas com deficiência, a partir do momento que começou a ter essa demanda institucional, que foi uma pressão externa do MEC, e de outros órgãos da administração pública, o Instituto começou ofertar cursos na Reitoria. Através da coordenação de ações inclusivas da Reitoria, então, houve essa formação pra essa área de atuação, que é uma exigência legal, que tem que ter esses profissionais. Então, eu, particularmente, fiz um curso na Reitoria e participei de encontros conduzidos por esse setor lá (Gabriel).

O processo de formação continuada que a gente tem são os cursos que a gente escolhe fazer para complementar nossa formação. Dentro do Instituto Federal não me recordo de ter tido nenhum tipo de curso específico para Pedagogo (Érica)

Não existe no IF momentos de formação para pedagogos. Individualmente fazemos cursos, por fora (Amanda).

Nesse sentido, organizar uma formação continuada com os pedagogos seria uma forma de troca de experiências, de aprendizagens, e ao mesmo tempo, de fortalecimento identitário. É exatamente nesse sentido, que Natália relembra de um encontro no IF de Brasília com coordenadoras pedagógicas da rede:

Mas tem um evento que eu considero assim muito importante que eu fui uma vez só em Brasília é um evento de encontros de coordenações pedagógicas. Uma troca de experiências com pedagogos do Instituto Federal do país inteiro. Eu fui uma vez só, adorei e quando teve novamente, infelizmente, eu não fui autorizado a ir, apesar de ter tido trabalho aceito para publicação lá eu não fui autorizada a ir. E esse é um tipo de evento que eu acho que todos os pedagogos deveriam ir. Até hoje eu cito esse evento em algumas reuniões que eu faço lá no campus porque com a experiência de outros você aprende muito. Eu achei sensacional esse encontro de coordenações pedagógicas do IF de Brasília. No nosso Instituto sequer uma reunião de pedagogos, no tempo que eu estou lá, desde 2011 até hoje não participei de nenhuma reunião de pedagogos (Natália).

É exatamente isso que estamos ressaltando. Esse momento para Natália foi muito importante, pois ocorre um fortalecimento identitário, por meio de aprendizagens oriundas da experiência. Gatti (2003) também destaca a importância dessa interação entre sujeitos e saberes da experiência para uma eficiência nos programas de formação continuada.

Tardif (2000) destaca que os saberes profissionais dos professores são temporais; são plurais e heterogêneos; são personalizados e situados e carregam as marcas do ser humano. Isso fez com que observássemos os conhecimentos dos (as) pedagogos (as) e destacássemos semelhanças.

Os saberes são temporais, pois, “são adquiridos através do tempo” (TARDIF, 2000, p. 13). Ou seja, com o decorrer do tempo, saberes vão sendo incorporados. Isso fica evidente quando Mariana relembra como a questão de saber planejar é importante para ela hoje. Ela enfatiza que talvez durante o período de formação não tivesse dado conta de como esse saber seria importante. Mas revela que hoje consegue apontar como um conhecimento indispensável ao seu trabalho. O mesmo acontece quando Érica destaca que durante sua formação não sentiu falta de saberes relacionados a educação profissional e tecnológica, pois, naquela época não imaginava que um dia fosse trabalhar com esse tipo de educação.

Os saberes são plurais e heterogêneos, principalmente advindos das experiências anteriores, destacamos aqui as diferentes experiências profissionais de Mariana, Érica,

Natália, Gabriel e Amanda. Destacamos também os conhecimentos plurais e heterogêneos advindos pelos diferentes tipos de formação que cada um passou. Além, desses saberes plurais e heterogêneos que chegam com eles, ao decorrer da prática na profissão, outros saberes plurais e heterogêneos também vão sendo incorporados.

Os saberes são personalizados e situados. Nesse sentido, entendemos que determinado saber está intimamente relacionado ao local que é produzido. É que Tardif (2000. p. 15) menciona ser os “saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho”. Sobre esses saberes, podemos destacar que todos revelam a importância desses saberes quando destacam em suas falas que é necessário saber a filosofia do IF, quais seus objetivos, quando e para que foram criados; sobre as modalidades que são oferecidas no IF. Ao mesmo tempo, é enfatizado quando Gabriel fala da importância do saber sobre andragogia, visto que no espaço que atua é de jovens e adultos estudantes. O mesmo tipo de saber é mencionado por Érica, quando ao ser perguntada qual tipo de saber seria importante para o pedagogo do IF ela revela : “*depende do setor*”. No mesmo sentido, Amanda fala da importância de alguns saberes personalizados e situados no seu contexto de trabalho:

Conhecer as questões que envolvem a Educação à distância, a educação prisional, pois, a cada dia que passa temos mais e mais alunos que são originários de regimes prisionais. Conhecer e entender o Estatuto da Criança e Adolescente e conhecer os processos que envolvem a educação de jovens e adultos.

Os saberes carregam as marcas do ser humano. Ou seja, são saberes relacionados ao ser humano, ou melhor dizendo, as interações humanas – com os professores ou com os alunos. Natália destaca esse tipo de saber, quando destaca que “*o relacionamento interpessoal com os professores que é assim fundamental*”. Gabriel também fala desse tipo de saberes que emergem da relação humana:

a cada dia uma nova aprendizagem, relacionar com os colegas da instituição como todo, o fato de estar ocupando a coordenação faz com que você transite por outras instâncias, pois se você é coordenador tem essa questão de você poder resolver as coisas do setor, então institucionalmente você aprende muito no trabalho com os colegas, com a gestão, tem que fazer tomada de decisões e também as aprendizagens com os próprios alunos.

De fato, são saberes construídos pelos (as) pedagogos (as) e acreditamos que eles podem ser socializados entre os pares. Eles podem ser potencializados em

momentos de trocas de aprendizagem, pois, além de saberes, haverá um fortalecimento identitário da classe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho acadêmico possibilitou-me alcançar os objetivos desta pesquisa e ao mesmo tempo, propiciou em mim, enquanto pesquisadora, um sentimento do qual eu ainda não havia vivido. Refiro-me a pesquisar um objeto do qual eu faço parte. Ao mesmo tempo, a insegurança e o medo fizeram parte deste processo. Busquei a possibilidade de estudar aquilo que já era familiar, mas sempre com a atenção ao estranhamento e ao olhar atento a essa especificidade durante a pesquisa.

A participação no grupo de estudos e pesquisas FORMEPE (Formação do Educador e Práticas Educativas) me fortaleceu, pois, com ele, estudamos mais a fundo sobre a metodologia narrativa. Ao ler e refletir sobre essa metodologia, concluí que era a mais propícia para estudar um objeto tão próximo a mim – configuração da identidade dos (as) pedagogos (as) de IFs mineiros. Ela possibilitava que eu transitasse na intimidade, mas ao mesmo tempo, com estranhamento. Ou como salienta Clandinin e Connelly (2001, p. 122) é o movimento de “escorregar para dentro e para fora da experiência que está sendo estudada, e de escorregar para dentro e para fora da relação de intimidade com os participantes”.

Com a metodologia narrativa, descobri que os pesquisadores:

Devem apaixonar-se por seus participantes, e devem também dar um passo para trás e olhar suas próprias histórias na pesquisa, as histórias dos participantes, assim como a mais ampla paisagem a qual todos elas vivenciam (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.121).

Dito isso, essa pesquisa me possibilitou o olhar atento às vozes e histórias dos participantes. Muitas histórias contadas pelos sujeitos se confundiram com a minha, pois como destaca Clandinin e Connelly (2001, p. 98) trabalhar nesse espaço “significa que nos tornamos visíveis com nossas próprias histórias vividas e contadas. Às vezes isso significa que nossas histórias sem nome e talvez, secretas, vêm a luz assim como aquelas de nossos participantes”. Ao mesmo tempo, pude ouvir atentamente cada realidade para ver aquilo que ainda não tinha visto.

Cabe ainda destacar que a metodologia narrativa foi muito importante não apenas para construir dados e análises para esta pesquisa. A narrativa permitiu aos sujeitos envolvidos a possibilidade de autoformação e autorreflexão durante a participação neste estudo. Isso foi possível confirmar durante vários momentos de questionamentos e pausas reflexivas durante a narração de suas histórias. E ainda, foi um momento em que pude possibilitar aos meus colegas de profissão a oportunidade de

ecoarem suas vozes, seus sentimentos e suas angústias referentes à configuração de suas identidades.

Retomando ao objetivo principal dessa pesquisa - analisar os processos de formação, atuação e desenvolvimento profissional de pedagogos que atuam em Institutos Federais Mineiros e a configuração de suas identidades profissionais nesses contextos - concluímos que o referencial teórico apoiado em Dubar (1997; 2012) e Carrolo (1997) foi importante para entendermos o conceito de identidade profissional.

Foi necessário entender o conceito de identidade profissional para que, por meio dele, pudéssemos entender os aspectos que configuravam as identidades. Sabendo que a identidade é configurada por meio de processos de socialização, sejam eles formativos ou profissionais, levamos em conta esses aspectos durante a pesquisa.

Nesse sentido, achamos oportuno apresentar, primeiramente, por meio da formação, como a identidade do pedagogo brasileiro foi configurada. Com o resgate desse histórico, foi possível observar que há uma diversidade de identidade na formação do pedagogo no Brasil. O pedagogo já foi visto como professor, como especialista e, atualmente, com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), a identidade desse profissional foi ampliada para gestor, docente e pesquisador.

Com as novas DCNs para o curso de pedagogia expandiram os espaços de atuação desse profissional, sendo possível sua atuação em espaços escolares e não escolares. Mas, nesta pesquisa, fizemos um recorte e delimitamos como objeto de estudos as identidades dos (as) pedagogos (as) de Institutos Federais Mineiros.

Com o intuito de alcançar o objetivo desta pesquisa, utilizamos três procedimentos metodológicos: questionário, análise de conteúdo dos regimentos internos dos IFs e a entrevista semiestruturada de cunho narrativo.

Primeiramente utilizamos o questionário com os 16 sujeitos da pesquisa, de diferentes campi do IFSEMG. Com o questionário exploramos os aspectos sociais, o processo de formação inicial e os percursos formativos e de socialização profissional desses indivíduos; as questões sobre a escolha profissional, atuação e desenvolvimento profissional; a identidade para si e a identidade para o outro nesse espaço de atuação. Dessa forma, foi possível mapear, amplamente, os processos de socialização nos aspectos da formação e do desenvolvimento profissional dos (as) pedagogos (as).

Por meio do questionário concluímos que há uma diversidade tanto nos aspectos formativos dos sujeitos, quanto nos aspectos de socialização profissional. Observamos pedagogos (as) que formaram com o título de licenciatura plena (a partir das novas

DCNs para o curso de pedagogia) e outros que concluíram o curso de pedagogia com alguma habilitação própria. Cabe ressaltar que não há uma unanimidade em relação a essas habilitações, ao contrário, observamos uma gama muito grande de diversidade entre as habilitações dos demais sujeitos.

Podemos dizer que os níveis de formação superior (pós-graduação *stricto sensu*) dos (as) pedagogos (as) dos IFs Mineiros é alto se comparados aos pedagogos (as) da rede estadual. Isso pode ser comprovado por meio do estudo de Lucindo (2015, p. 88) que ao pesquisar quinze pedagogos da superintendência regional de ensino de Ouro Preto (MG). Dos pesquisados, um sujeito possui doutorado e sete dos profissionais possuem mestrado. Em relação à pós-graduação *lato sensu*, quinze participantes haviam concluído. Se levarmos em conta os cursos de especialização que os (as) pedagogos (as) possuem, podemos observar também as diversas especialidades.

Ainda em relação à formação, podemos destacar os espaços de formação continuada em eventos e cursos de capacitação. Notamos que 81,25% dos participantes destacaram que já participaram de eventos e cursos de capacitação. Os cursos ou os eventos dos quais os profissionais realizaram tratam de assuntos na área da pedagogia. Os outros cursos são mais específicos de uma área do ensino, que os dados indicam serem na área de Ciências, Letras e História da Educação. Esses profissionais que realizam cursos em áreas específicas são aqueles que se interessam por essas áreas e tentam uni-las à Educação.

Outro mapeamento possível em face do questionário foi sobre os motivos e prioridades na escolha da profissão. Ficou explícito que a escolha pela profissão vai além do gosto apenas pela profissão. A escolha pela profissão se deu primeiramente, pela maioria dos pesquisados (12 sujeitos) por realização pessoal, entretanto, a estabilidade financeira (11 sujeitos) é o segundo motivo mais apresentado pelos sujeitos, e empata quando trazemos para a pauta a ordem de prioridade desses motivos. Gosto pela profissão foi assinalado por dez participantes, influência da família foi marcado por quatro participantes e a opção - motivo financeiro foi apontado por três participantes.

Outros dados importantes fornecidos pelos pesquisados, por meio do questionário, foi a respeito do local que atuam dentro do IF. Mais uma vez, deparamos com uma diversidade de setores e locais de atuação.

Sobre a atuação destes profissionais, verificamos que quatro atuam como orientadores pedagógicos e supervisores pedagógicos (simultaneamente); três atuam

como orientadores pedagógicos; dois atuam como supervisores pedagógicos; um atua como orientador (a) pedagógico (a), supervisor (a) pedagógico (a), supervisor (a) de estagiário na área de Pedagogia e em projetos de extensão (simultaneamente); um atua na Coordenação Geral de Assistência ao Educando; um atua na COPESE; um atua como Pedagogo (a) e secretário (a) (simultaneamente); um atua como Gerente Educacional noturno e apoio pedagógico ao núcleo de ações inclusivas (simultaneamente); um atua como assessor (a) pedagógico (a) e pesquisador (a) (simultaneamente) e um atua como Supervisor (a) pedagógico (a), em projetos de extensão e na comissão de inclusão (simultaneamente).

Ainda por meio do questionário, os sujeitos puderam ressaltar como se definiam, como os alunos referiam a eles e como os colegas de trabalho referiam a eles. Quinze participantes se definem como pedagogo (a) e apenas um participante se define como pedagogo (a) e gestor (a).

Em relação a como os alunos os definem: nove pesquisados assinalaram a opção pedagogo(a); dois pesquisados revelaram que os alunos os definem como professores; tivemos ainda a opção orientador(a); supervisor(a); coordenador(a) geral de assistência ao educando; servidor técnico administrativo e pelo nome assinaladas por um pesquisado cada.

No que diz respeito ao que os colegas de trabalho referem-se a eles, doze participantes da pesquisa marcaram a opção pedagogo (a). Em relação a opção: orientador(a); pedagogo(a) e supervisor(a); supervisor (a) e coordenador(a) geral de assistência ao educando foram assinaladas por um pedagogo(a) cada uma dessas opções.

A análise do conteúdo foi realizada com os regimentos internos dos IFs mineiros ao que se relaciona com a atuação do (a) pedagogo (a) nessa instituição. Realizamos essa análise, pois, nesses documentos são apontadas atribuições a esses sujeitos. Tanto para Carrolo (1997) quanto para Dubar (1997), podemos destacar que a identidade profissional se configura na relação entre a identidade para si e a identidade para o outro. Dubar (1997, p. 106) chama de “actos de atribuição aos que visam definir que tipo de homem (ou de mulher) você é, isto é, identidade para o outro”.

Observamos, por meio dos regimentos internos que há campus que têm as atribuições muito semelhantes entre eles, o que permite interpretar que em muitos casos, os campi mais novos repetem o mesmo que já foi apresentado nos documentos institucionais dos campi mais antigos. Além disso, não podemos ficar presos apenas ao

que é atribuído no documento, pois como já vimos, a identidade é configurada na relação.

Sobre a forma como são apresentadas essas identidades nos documentos, observamos que temos nesses Institutos pedagogos especialistas. Profissionais atuando em especialidades diferentes – orientação educacional, coordenação pedagógica e supervisão pedagógica. A forma como se apresenta essa identidade no documento nos remete ao que Brzezinski (2011) chama de identidade tecnicista que segundo a mesma autora (p. 127), essa identidade “busca transpor, para a organização escolar, as relações fragmentadoras e particularizadas inerentes as linhas de montagem da fábrica”. Ou ainda, podemos dizer que seria identidades configuradas por “setorialização de especialidades” (BRZEZINKSKI, 2011, p. 127).

Por esses motivos, cabe destacarmos que os questionários e as narrativas foram primordiais para entender melhor sobre a atuação desses profissionais, visto que o documento institucional, às vezes, se apresenta muito limitado ou não muito transparente quanto às atribuições e setores nos quais esses profissionais podem estar atuando. Destacamos, ainda, a importância das narrativas desses profissionais, pois, a partir dela, podemos entender o fenômeno – configuração das identidades - de uma forma mais ampla, para além das identidades apenas atribuídas.

O momento das narrativas dos sujeitos foi o mais importante neste trabalho. Digo isto, pois, com elas foi possível aprofundar com detalhes os aspectos configuradores da identidade. Visto que, nem no questionário, nem na análise dos regimentos internos isso foi atingido.

Entretanto, cabe destacar o papel fundamental desses dois instrumentos – questionário e análise de conteúdos dos regimentos internos, pois, por meio deles foi possível visualizar esses aspectos de uma forma global, o que nos possibilitou a selecionar cinco pedagogos (as) - Mariana, Natália, Gabriel, Érica e Amanda para aprofundarmos esses aspectos fundamentais na configuração da identidade profissional desses sujeitos, por meio das narrativas. Os sujeitos, aqui selecionados são respectivamente – Diretora da COPESE, Assessora pedagógica, Coordenador Geral de Assistência ao Educando, orientadora pedagógica e, a última pedagoga, acumula as funções de orientadora e supervisora pedagógica. Além disso, cada participante selecionado trabalha em um campus diferente. Logo, tivemos o cuidado em selecionar sujeitos com identidades diversificadas.

Podemos notar com as narrativas que há aqueles que de fato escolheram como primeira opção o curso de pedagogia e aqueles que escolheram o curso após não ter obtido êxito em outras escolhas das quais eram prioridades para eles. Sobre os profissionais que escolheram o curso de pedagogia como prioridade, podemos enfatizar que essa escolha foi muito influenciada por outras pessoas. Nesse caso estamos falando das histórias de Natália e Amanda, ambas influenciadas pela professora e mãe (que era professora), respectivamente. Os outros 3 profissionais estão no grupo que escolheu a pedagogia após não ter conseguido êxito na escolha dos cursos que eram prioridade para eles - Mariana, Gabriel e Érica.

Mais especificamente sobre o curso de pedagogia podemos destacar que Mariana, Natália e Amanda tiveram a formação de especialistas. O currículo de ambas seguiu o modelo da formação pelas “habilitações”. Mariana ao terminar o curso em 2005 saiu com a habilitação em Supervisão escolar, magistério das matérias pedagógicas e o magistério para o antigo ensino fundamental I. Natália se formou em 1983 e concluiu o curso com habilitação em supervisão escolar e depois voltou e fez habilitação em docência das disciplinas pedagógicas. Amanda ao terminar o curso no ano de 1997 ficou habilitada em supervisão escolar. A formação de Gabriel e Érica foram mais recentes, após a promulgação das novas DCNs para o curso de pedagogia.

Quanto ao currículo dos cursos de pedagogia, podemos afirmar que em ambos os cursos percorridos pelos (as) pedagogos (as) vivenciaram um currículo com a área da psicologia muito forte, principalmente relacionada a uma psicologia da infância, em que autores renomados foram citados pelos entrevistados – Piaget, Vygotsky e Wallon. O nome de Paulo Freire também foi citado por quatro pedagogos, afirmando que leram o autor enquanto fizeram o curso. Percebemos que além desses dados, a área da sociologia da educação esteve muito presente na formação de Gabriel, do qual se recorda dos estudos de Bourdieu e Bernard Lahire. E se levarmos em conta qual tipo de educação era mais trabalhada nos cursos de pedagogia, podemos dizer que foi a Educação Básica, mais especificamente das séries iniciais.

Mesmo as pedagogas que se formaram por habilitações citam o espaço que as metodologias de séries iniciais ocupavam nos currículos. Gabriel, diferentemente, além de citar as metodologias das séries iniciais, contou sobre a oportunidade em fazer estágio nas outras áreas em que saiu habilitado.

A educação profissional e tecnológica não esteve presente nos currículos dos cursos de pedagogia. Isso nos faz acreditar ainda mais na importância de uma formação

continuada para esses profissionais. Mas ao mesmo tempo não podemos deixar de chamar atenção para o fato de que a formação inicial precisa possibilitar condições ao profissional para atuar onde quer que escolha. Se há novas DCNs apostando na amplitude de possibilidades ao profissional há de ter novos projetos pedagógicos dos cursos para atender essa demanda.

Ainda sobre os aspectos formativos, observamos com as narrativas dos sujeitos que os currículos em que formara são fragmentados, com uma visão de habilitação e de especialistas de educação. Logo, chamamos atenção tanto para como estão pensados os currículos do curso de pedagogia quanto destacamos a importância de espaços de formação continuada para esses profissionais.

Em relação às narrativas que os sujeitos trouxeram sobre os processos de socialização profissional conseguimos observar com detalhes os aspectos da atuação e de como acontece o desenvolvimento profissional na instituição.

Foi possível observar que são diversas as atuações dos entrevistados, mas há um movimento que é igual em todas elas – o conflito que há entre a identidade de si e a identidade do outro. Com isso, os (as) pedagogos vivenciam momentos em que suas identidades são sufocadas e outros momentos em que traçam estratégias para que suas identidades sobrevivam.

Mariana destaca que sua identidade deveria perpassar pelo que está no regimento interno, mas que fica muito aquém. Natália desabafa ao destacar que ao chegar ao IF viu que aquilo que ela tinha como identidade para si – supervisão/orientação dos professores é realizado por outras pessoas que muito das vezes nem são da área da educação. Gabriel destaca a importância mediadora do pedagogo na inclusão social dos alunos por meio da educação, porém, enfatiza que “garante ou tenta garantir”. Para Érica, o pedagogo poderia atuar muito diante de problemas tais como: evasão e retenção. Por último, Amanda revela que achava que conseguiria fazer um trabalho de orientação aos professores.

Notamos, portanto, que esses profissionais chegaram ao IF com uma identidade de si, essa ideia é resultado de socializações formativas e/ou atuações que tiveram como pedagogos (as) em outros espaços.

Porém, a identidade para si esbarra na identidade para o outro. Observamos em diversas narrativas que os pedagogos não conseguem por em prática a identidade desejada, pois, esbarram no que os outros pensam deles. Há momentos de conflitos entre pedagogo e professor. Esse conflito também é colaborado pela divisão na carreira

que ocorre entre pedagogo e professor. Os (as) pedagogos de IFs não fazem parte da carreira de magistério, fazem parte da carreira dos Técnicos Administrativos em Educação.

E nas narrativas foi possível considerar alguns destaques por parte dos pedagogos como aspectos que sufocam o desenvolvimento profissional: falta de espaço dentro da instituição, não no sentido de espaço geográfico, mas no sentido de terem voz nas discussões que são feitas sobre processos de ensino e aprendizagem; não valorização do pedagógico dentro da instituição e relação conflituosa entre pedagogos e professores.

Esse é um ponto que merece destaque, pois, os profissionais clamam por reconhecimento profissional dentro da instituição. Se por um lado os pesquisados estão satisfeitos financeiramente na Instituição, se comparados aos colegas que trabalham nas redes municipais e estaduais, por outro, estão insatisfeitos em relação à valorização profissional desses profissionais dentro da Instituição. Com isso, podemos dizer que há uma valorização no aspecto financeiro, mas uma desvalorização no aspecto do desenvolvimento profissional.

Se há aspectos que sufocam as identidades desses profissionais, os mesmos traçam estratégias de sobrevivência. Nesse sentido, os sujeitos apontaram as seguintes estratégias: colaboração entre os pares para potencializar o desenvolvimento profissional; ocupar lugares que culturalmente na instituição são valorizados e/ou ocupados por professores e buscar um relacionamento com os professores, ainda que seja uma aproximação por interesse por parte dos professores.

A estratégia de colaboração entre os pares ainda é algo pontual, tanto no que diz respeito a troca de experiências quanto ao que diz respeito a formação continuada. Mas há de destacar que quando essa estratégia é incorporada pelos pedagogos surte um efeito muito positivo.

A segunda estratégia revelada é a ocupação de lugares que culturalmente estão relacionados a professores ou lugares que são valorizados pela instituição. Nesse sentido, destacamos o caso de Mariana que ocupa a presidência da COPESE, destacamos o caso de Natália que ocupou a direção de ensino por quatro meses, Amanda que consegue ocupar o cargo de coordenadora de um curso EaD e Gabriel ocupante de uma coordenação importante no Campus.

A terceira estratégia que observamos entre os pedagogos é buscar um relacionamento com os professores, ainda que seja uma aproximação por interesse por

parte dos professores. Natália descreve casos em que os professores a procuram por interesse, por exemplo, quando precisam elaborar artigos, passar o projeto deles pela plataforma Brasil, ou ainda, para elaborar trabalhos para enviar ao SIMEPE (Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão). Gabriel também destaca a importância desse relacionamento com os professores, principalmente para buscar o sucesso escolar dos alunos.

Com isso, visualizamos quanto os pedagogos lutam para construir uma identidade profissional e para serem valorizados como profissionais nesse contexto. Para isso, faz um investimento naquilo que é valorizado socialmente no contexto do IF. Em um ambiente onde lutam para sobreviverem e ganharem espaço, os pedagogos traçam algumas estratégias para se sentirem pertencentes ao grupo.

Se tanto a formação quanto o processo de desenvolvimento profissional fazem parte da construção da identidade, e se, observamos uma lacuna ao que refere a formação inicial desse profissional, podemos dizer que a formação continuada pode emergir como um espaço propício para construção dessa identidade. Além disso, ela pode ser capaz de criar estratégias para impulsionar o desenvolvimento profissional dos pedagogos, visto que, é preciso pensar meios para ultrapassar os aspectos inibidores desse desenvolvimento.

Em relação à formação continuada dos pedagogos dos IFs mineiros, podemos destacar que não há uma institucionalização de uma política de formação continuada, o que observamos são ações ou casos isolados. Os (as) pedagogos (as) destacam ainda a procura individual por cursos, com isso, não há uma rede de trocas de saberes ou experiências entre eles. Mas notamos durante as narrativas que os (as) pedagogos (as) produzem muitos conhecimentos da e na prática profissional. Portanto, é preciso valorizar esses conhecimentos e fazer com que eles circulem entre os pares para fortalecimento da identidade.

Logo, a pesquisa aponta para a possibilidade da formação continuada para o fortalecimento identitário e para trocas de aprendizados e experiências, visto que a colaboração entre os pares é uma das estratégias dos (as) pedagogos (as) para que suas identidades sobrevivam.

Nesse sentido, esperamos com este trabalho, planejarmos e realizarmos encontros de pedagogos (as) dos IFs a nível local e nacional. O primeiro momento seria pensar nesse encontro a nível local – entre os (as) pedagogos (as) do IFSEMG para fortalecimento identitário da categoria, compartilhando experiências e saberes e o

segundo momento seria planejar isso a nível nacional. E em meio à conclusão desse trabalho, a Pró-reitoria de Ensino do IFSEMG propiciou o primeiro Fórum de pedagogos (as) dessa rede no mês de junho deste ano. Desse encontro, muitas ideias, desafios e problemas foram compartilhados entre os (as) profissionais. Um grupo de pedagogos (as) da Rede Federal foi criado no aplicativo *WhatsApp*⁵⁰ e estamos incluindo profissionais do Brasil, no mês de julho deste ano estávamos com 207 participantes.

Portanto, bem mais importante que concluir uma pesquisa é observar os seus resultados e visualizar expectativas futuras. Alcançar os objetivos desta pesquisa foi extremamente importante, mas, vislumbrar caminhos a partir desses resultados é muito mais gratificante.

Com essa pesquisa almejo demonstrar a mim e aos meus pares a importância da formação em serviço para o fortalecimento de nossa identidade. Espero, ainda, que com base neste estudo, outros colegas que se interessam pela temática possam, também, colaborar para a produção de novos conhecimentos que venham agregar a discussão dessa temática, ainda pouco debatida.

⁵⁰ Esse grupo está disponível por meio do link: <https://chat.whatsapp.com/9W7hz00MIMG9BCDurLZjID>

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação.

Educação & Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006.

Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; MELO, Márcia Maria de Oliveira. Pedagogia e as diretrizes curriculares do curso de pedagogia: polêmicas e controvérsias. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 119-138, jan./jun. 2005.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2000. 203 p.

AMORIM, Monica Maria Teixeira. **A organização dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira**. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

ARTIAGA, Débora Martins. **A articulação do ensino médio com a educação profissional no IF Sudeste MG – Campus Muriaé**. 2015. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. _____. **Decreto n. 3.276, de 06/12/1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília, 1999.

_____. _____. **Decreto n. 3.554, de 07/08/2000**. Dá nova redação ao §2º do art. 3º do Decreto n. 3.276, de 06.12.1999. Brasília, 2000.

_____. _____. **Resolução CNE/CP n. 1, de 30/07/1999**. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Brasília, 1999.

_____. _____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura nº 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivo>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. Presidência da República. **Lei n. 4024/61, de 20 de dezembro de 1961**. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. _____. **Lei nº 8.112 de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm>. Acesso em: 15 ago. 2017.

_____. _____. **Lei nº 8948/94 de 08 dez. 1994.** Institui o Sistema Nacional de Ensino da Educação Tecnológica, MEC, Educação Profissional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm> Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 jul. 2017.

_____. _____. **Lei nº 11.195 de 18 de novembro de 2005.** Dá nova redação ao § 5 do art. 3 da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111195.htm> Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. _____. **Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico - Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. _____. **Lei nº 11.892 de 28 de dezembro de 2008,** sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm> Acesso: 10 jul. 2017.

BRAUNER, Clarice Francisco. **Supervisão pedagógica: prática e formação continuada.** 2014. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** 6 ed. Campinas: Papirus Editora, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogo: delineando identidade (s). **Revista UFG**, Ano XIII, n. 10, p. 120-132, jul. 2011. Disponível em: <[http://proferlaotrabalhosalunos.pbworks.com/w/file/fetch/91453206/PEDAGOGO%20-%20DELINEANDO%20IDENTIDADE\(S\).pdf](http://proferlaotrabalhosalunos.pbworks.com/w/file/fetch/91453206/PEDAGOGO%20-%20DELINEANDO%20IDENTIDADE(S).pdf)> Acesso em: 10 fev. 2017.

CAMPOS, Helane Cibele do Nascimento. **A Identidade profissional do pedagogo no curso de pedagogia da UFPA e nas diretrizes curriculares nacionais:** aproximações e distanciamentos. 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria Tereza (Org.), **Viver e construir a profissão docente.** Porto: Porto Editora, p. 21-50, 1997.

CARVALHO, Isabella Abreu. Os desafios do pedagogo na função supervisora em uma instituição de educação profissional. **HOLOS**, v. 2, p. 65-74, mar. 2014.

CEZAR, Taise Tadielo. **Um estudo sobre o trabalho das pedagogas no Instituto Federal de Farroupilha**: historicidades, institucionalidades e movimentos. 2014.75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Editora Uberlândia, Brasil, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 185-195, 1997.

CUNHA, Jorge Luiz; RÖWER, Joana Elisa da. “Ensinar o que não se sabe”: estranhar e desnaturalizar em relatos (auto) biográficos. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 27-38, jan/abr. 2014. Disponível em < <https://periodicos.ufsm.br/index.php/reeducacao/article/view/11340>> Acesso em: 24 abr. 2017.

DA MATTA, R. O ofício de etnólogo ou como ter Anthropological Blues. **Boletim do Museu Nacional**. Nova Série, Rio de Janeiro – Antropologia, nº 27, p. 1-12, maio de 1978.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade**, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014.

DUBAR, Claude. **A socialização**. Construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBAR, Claude. A crise das identidades. **A interpretação de uma mutação**. Porto: Afrontamento, 2006.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 351-367, mai/ago. 2012. Disponível em < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/21/42>> Acesso em: 20 fev 2017.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes. Narrativas de professores universitários: análise de processos de socialização profissional. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 25, p. 176-197, maio/ago. 2017

FORTE, Ana Maria; FLORES, Maria Assunção. Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 900-919, dez. 2012. Disponível em < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/14> > Acesso em: 15 fev. 2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr.2007.

FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. **O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional**. 2000. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

GATTI, Bernardete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de pesquisa**, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. - Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa; ABENSUR, Patrícia Lima Dubeux; QUEIROZ, Soraya Menezes de. Identidade de profissionais da educação na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica: os especialistas em educação. **Sinergia**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 9-15, jan./jun. 2009.

JUNQUEIRA MUYLAERT, Camila et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 193-199, abr./jul. 2014.

KUENZER, Acacia Zenaide; RODRIGUES, Marli de Fátima. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: SILVA, A. M. ET AL. (Org.). **Novas subjetividades, currículo e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife: Bagaço, 2006.p. 185-202.

LEAL, Elimar Ponzzo . **O legal e o prescrito em debate: os pressupostos da formação do professor nos currículos de cursos de Pedagogia**. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 11-33, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê?. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 513- 515, 2005.

LIMA, Cláudia Medeiros. **“Quem somos eu?” Uma análise sobre a (re) construção das identidades profissionais das pedagogas no IFs/Aracaju**. 2015. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

LOPES, Rosana Sousa Pereira; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella & SILVA, Nelson Pedro. Marcos legais para os cursos de graduação em pedagogia no Brasil:

análise das atribuições do pedagogo. **ETD – Educ. temat. digit.** Campinas, SP v.16 n.3 p.458-474 set./dez. 2014.

LUCINDO, Nilzilene Imaculada. **Quem são os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da SRE-OP: um estudo sobre o perfil, a formação e a trajetória desses profissionais.** 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2015.

LUCINDO, Nilzilene Imaculada; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. O que determina a escolha por um curso? Um estudo sobre os motivos, os aspectos e as razões que conduziram pedagogos a optarem pelo curso de pedagogia. **Pedagogia em Foco**, Iturama (MG), v. 12, n. 7, p. 41-59, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, Carlos García. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, 8, p. 7-22, 2009. Disponível em <<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/29247>> Acesso em: 13 fev. 2017.

MORAES, Carlos Antônio de Souza; JUNCÁ, Denise Chrysóstomo de Moura; SANTOS, Katarine de Sá. Para quê, para quem, como? Alguns desafios do cotidiano da pesquisa em serviço social. **Serv. soc. soc.**, n. 103, p. 433-452, 2010. Disponível em <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=579049&indexSearch=ID>> Acesso em: 23 abr. 2017.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; PEREIRA, Flávia Goulart. O gosto e as condições de sua realização: a escolha por pedagogia entre estudantes com perfil social e escolar mais elevado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26 , n.03 ,p.15-38 | dez. 2010; Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a02.pdf>> Acesso em: 25 fev. 2017.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Natal: Editora IFRN, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2006.

REGIMENTO INTERNO. **Documento interno do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – campus Barbacena.** Disponível em:<<https://www.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/RESOLU%C3%87%C3%83O%20022%20REGIMENTO%20INTERNO%20CAMPUS%20BARBACENA.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

REGIMENTO INTERNO. **Documento interno do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – campus Juiz de Fora.**

Disponível

em:<<https://www.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/RESOLU%C3%87%C3%83O%202023%20REGIMENTO%20INTERNO%20CAMPUS%20JUIZ%20DE%20FORA.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

REGIMENTO INTERNO. Documento interno do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – campus Muriaé. Disponível em:<http://www.muriae.ifsudestemg.edu.br/site_ifet/index.php/documentosinstitucionais/240?optio=com_content>. Acesso em: 2 ago. 2017.

REGIMENTO INTERNO. Documento interno do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – campus Reitoria. Disponível em:<https://www.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/REGIMENTO%20INTERNO%20REITORIA%20vers%C3%A3o%20aprovada%20pelo%20CONSU_1.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2017.

REGIMENTO INTERNO. Documento interno do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – campus Rio Pomba. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/Reg_Interno_RP.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2017.

REGIMENTO INTERNO. Documento interno do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – campus São João Del Rei. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/18-%20Regimento%20Interno%20SJDR_0.PDF>. Acesso em: 2 ago. 2017.

RODRIGUES, Marli de Fátima; KUENZER, Acácia Zeneida. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de professor**, v. 10, n. 1, 2007.

SALES, Mônica Patrícia da Silva; SILVA, Wilson Rufino da. Razões e expectativas da escolha profissional docente: o curso de pedagogia em foco. **Revista Brasileira de pesquisa e formação docente**. Belo Horizonte, v. 09, n. 15, p. 129-148, ago./dez. 2016. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> . Acesso em 12 jan. 2018.

SANTIAGO, Raquel Vidigal. **O trabalho docente no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico:** o caso do IF SUDESTE MG – Campos Rio Pomba. 2015.163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015.

SANTOS, Lucíola Licínio de C.P. Entrevista com o professor Antônio Nóvoa. **Educação em Perspectiva**, v.4, n.1, jan./jun. 2013. p. 224-237. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a16v33n119.pdf>>. Acesso em: 10 jun.2015.

SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer; AQUINO, Soraia Lourenço de. O pedagogo e seus espaços de atuação nas Representações Sociais de egressos do Curso de Pedagogia. **Educação em Perspectiva**, v. 2, n. 2, p. 246-268, jul./dez. 2011.

SAVIANI, Dermeval. O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. **Paidéia**, v. 14, n. 28, 2004.

SAVIANI, Dermeval et al. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14 n. 40, p.143-155, jan./abr. 2009.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, Kelly da. **Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as**. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VELHO, Gilberto. **Um antropólogo na cidade: ensaios de antropologia urbana**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO

Você foi selecionado (a) e está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada: **A CONFIGURAÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOS (AS) PEDAGOGOS (AS) DE INSTITUTOS FEDERAIS MINEIROS: DA FORMAÇÃO À ATUAÇÃO PROFISSIONAL**, cuja equipe de pesquisadores é composta pela professora Doutora Alvanize Valente Fernandes Ferenc, pela professora Doutora Joyce Wassem e da pós-graduanda em Educação Debora Mota Marques. A pesquisa tem o objetivo de analisar a formação, atuação e o processo de desenvolvimento profissional de pedagogos (as) que atuam em Institutos Federais Mineiros e a configuração nesses contextos de suas identidades profissionais. Sendo assim, você, pedagogo (a), de Instituto Federal será um participante fundamental para a realização da pesquisa. É garantido aos participantes o total sigilo quanto ao seu nome e eventuais informações confidenciais. Os dados e resultados da pesquisa não serão demonstrados por Instituto Federal separado, mas, de forma geral, para que os indivíduos fiquem mais a vontade de participar da pesquisa. Contamos com sua participação!

Identificação:

1) Nome: _____

2) Idade: _____

- 3) Sexo:
- Masculino
 - Feminino
- 4) Considera-se:
- Branco (a)
 - Pardo (a)
 - Amarelo (a)
 - Preto (a)
 - Indígena
- 5) Campus:
- Muriaé
 - Barbacena
 - Juiz de Fora
 - Santos Dumont
 - Rio Pomba
 - Reitoria
 - São João del-Rei
 - Manhuaçu
 - Bom Sucesso
 - Outro _____
- 6) Nome do setor que está trabalhando (completo sem siglas):
- _____
- _____
- 7) Em qual Instituição de Educação Superior você fez sua graduação em Pedagogia?
- _____
- _____
- 8) Qual o ano da formatura em Pedagogia?
- _____
- 9) Quando terminou o curso de Pedagogia, qual habilitação lhe foi atribuída?
- _____
- _____
- _____
- 10) Você tem pós-graduação *lato sensu* (especialização)?
- Sim. Concluída. Em quê? _____
 - Sim. Em andamento. Em quê? _____
 - Não tenho.
- 11) Você tem pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado)?

() Sim. Mestrado concluído. Em que área? _____ Em que Instituição? _____

() Sim. Mestrado em andamento. Em que área? _____ Em que Instituição? _____

() Sim. Doutorado concluído. Em que área? _____ Em que Instituição? _____

() Sim. Doutorado em andamento. Em que área? _____ Em que Instituição? _____

() Não se aplica.

12) Qual o motivo pela escolha da profissão de pedagogo em Instituto Federal? Se achar pertinente poderá marcar mais de uma opção e em ordem de prioridade, sendo 1 para a mais adequada e assim sucessivamente .

() Realização pessoal

() Estabilidade financeira

() Influência de amigo

() Influência da família

() Motivos Financeiros

() Gosto pela profissão

() Outro _____

13) Quanto tempo (anos) que você está no cargo de pedagogo (a) no Instituto Federal?

14) Onde e em qual (ais) profissão (ões) você atuava antes de ser pedagogo (a) do Instituto Federal?

15) Que funções/atribuições você exerce no Instituto Federal como pedagogo?

16) Você se sente realizado (a) com seu trabalho?

() Sim. Justifique:

() Não. Justifique:

17) Você já conhecia o trabalho do pedagogo em Instituto Federal antes de iniciar a função como tal?

- Sim. Justifique: _____
 Não
- 18) Além do cargo de pedagogo (a) você recebe ou já recebeu bolsa no Instituto Federal para trabalhar no PRONATEC, PRONACAMPO, Educação a Distância ou em outro programa?
 sim
 Não
- 19) Em caso afirmativo, em quais projetos/programas citados acima já trabalhou? _____

- 20) Já ocupou cargos de chefia ou de direção?
 Sim
 Não
Em caso afirmativo, quais e por quanto tempo?

- 21) Você Participa ou já participou de atividade de pesquisa e/ou extensão?
 Sim. Em quais?

 Não
- 22) Você participa ou já participou de cursos, eventos, congressos etc que favorecem a atualização profissional?
 Sim. Quais ?

 Não
- 23) Como você se define:
 Pedagoga
 Supervisora
 Orientadora
 Gestora
 Professora
 Outra identidade: Qual?
- 24) Como os alunos se referem a você no IF?:
 Pedagoga

- Supervisora
- Orientadora
- Gestora
- Professora
- Outra identidade: Qual?

25) Como os seus colegas de trabalho se referem a você:

- Pedagoga
- Supervisora
- Orientadora
- Gestora
- Professora
- Outra identidade: Qual?

Apêndice B – Roteiro de Entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Você foi selecionado (a) e está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada: **A CONFIGURAÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOS (AS) PEDAGOGOS (AS) DE INSTITUTOS FEDERAIS MINEIROS: DA FORMAÇÃO À ATUAÇÃO PROFISSIONAL**, cuja equipe de pesquisadores é composta pela professora Doutora Alvanize Valente Fernandes Ferenc, pela professora Doutora Joyce Wassem e da pós-graduanda em Educação Debora Mota Marques. A pesquisa tem o objetivo de analisar a formação, atuação e o processo de desenvolvimento profissional de pedagogos (as) que atuam em Institutos Federais Mineiros e a configuração nesses contextos de suas identidades profissionais. Por esse motivo, temáticas a respeito da formação e da atuação profissional serão primordiais nessa entrevista para entendermos as configurações de identidades desses sujeitos. Sendo assim, você, pedagogo (a), de Instituto Federal será um participante fundamental para a realização da pesquisa. É garantido aos participantes o total sigilo quanto ao seu nome e eventuais informações confidenciais. Os dados e resultados da pesquisa não serão demonstrados por Instituto Federal separado, mas, de forma geral, para que os indivíduos fiquem mais a vontade de participar da pesquisa. Contamos com sua participação!

- 1) Para iniciar essa entrevista, gostaria que você falasse um pouco de sua trajetória de escolarização: escolas em que estudou, eventos ou fatos marcantes nessa trajetória, gostos, área de interesse, relações importantes, sujeitos...até chegar ao curso de Pedagogia.
- 2) Poderia agora falar sobre o seu curso de pedagogia? Onde o fez? Quais habilitações ou ênfases tinha esse curso? O que o/a levou a escolhê-lo (suas motivações, interesse, desejos)?

- 3) Tratando mais especificamente de sua formação em Pedagogia: o que se lembra de ter estudado? Quais as características e a estrutura do seu curso; autores, referenciais, abordagens; pessoas, fatos e eventos que tenham sido marcantes?
- 4) No curso de Pedagogia em que se formou qual era a ênfase: docência das séries iniciais, o ensino, a organização e gestão de sistemas? Havia alguma referência à atuação na educação básica, técnica e tecnológica?
- 5) Após a discussão sobre a sua formação, gostaria de conversar com você sobre a sua atuação profissional. Em primeiro lugar gostaria de saber o que o/a motivou ao trabalho como Pedagogo/a no IF; a escolha desse espaço de atuação, as motivações, interesses, circunstâncias e porquê fazer o concurso?
- 6) Conte-me sobre o seu exercício profissional como Pedagogo/a no IF: as características do trabalho; a rotina, as suas atribuições, as aprendizagens, as relações, os embates e os desafios.
- 7) Conversando sobre a atuação como pedagogo/a no IF, fale-me sobre a sua entrada nesse local de trabalho. Como foi o processo de inserção profissional nesse contexto? Você se sentiu preparada para atuar como Pedagoga nesse espaço? Onde buscou referências para a atuação nesse espaço?
- 8) Falando da relação entre a formação como Pedagoga e sua atuação profissional você sentiu necessidade de algum conhecimento mais específico, que deveria ter sido trabalhado na sua formação, visando subsidiar a sua atuação no IF? Fale-me sobre isso.
- 9) Quais conhecimentos, habilidades e/ou estratégias você considera serem necessárias para atuar como Pedagoga(o) no Instituto Federal?
- 10) Como estamos conversando sobre a sua atuação no IF, gostaria que me falasse sobre o seu processo de formação continuada. Existe alguma ação ou programa de formação direcionado a vocês (pedagogos) no IF? Fale-me sobre esses momentos: como é organizado? Quem o organiza? Como é estruturado? Com que frequência ocorre? Poderia relatar sobre algum tema ou dinâmica dessas ações ou cursos?
- 11) Conte-me como foi sua experiência (a rotina, as relações, os desafios...) em outros espaços de atuação no IF: chefias, direção, Pronatec, EAD ou em outros programas ou funções que teve ou está tendo experiência.
- 12) Para finalizar, o que melhor caracteriza o Pedagogo que atua no IF?
- 13) Espaço aberto caso queira relatar mais alguma coisa que não foi abordado nas outras questões.

Apêndice C – Solicitação de dados dos (as) pedagogos (as) aos coordenadores de Gestão de Pessoas de Institutos Federais selecionados



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Solicitação de contato dos (as) pedagogos (as).

Ao coordenador (a) de Gestão de Pessoas:

Prezado (a),

Eu, Debora Mota Marques, pós-graduanda em Educação pela Universidade Federal de Viçosa estou desenvolvendo a pesquisa intitulada: **A CONFIGURAÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOS (AS) PEDAGOGOS (AS) DE INSTITUTOS FEDERAIS MINEIROS: DA FORMAÇÃO À ATUAÇÃO PROFISSIONAL**, cuja equipe de pesquisadores é composta pela professora Doutora Alvanize Valente Fernandes Ferenc, pela professora Doutora Joyce Wassem e da pós-graduanda em Educação Debora Mota Marques. A pesquisa tem o objetivo de analisar a formação, atuação e o processo de desenvolvimento profissional de pedagogos (as) que atuam em Institutos Federais Mineiros e a configuração nesses contextos de suas identidades profissionais. Sendo assim, necessito do contato dos (as) pedagogos (as) atuantes nesse Instituto Federal. A contribuição desses profissionais é imprescindível para a realização dessa pesquisa. Contamos com sua colaboração para conseguirmos esses contatos e prosseguirmos com a pesquisa.

Respeitosamente, Debora Mota Marques.

Apêndice D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “A configuração das identidades profissionais dos (as) pedagogos (as) de Institutos Federais Mineiros: da formação à atuação profissional”. Nesta pesquisa, buscamos analisar a formação, atuação e o processo de desenvolvimento profissional de pedagogos (as) que atuam em Institutos Federais Mineiros e a configuração de suas identidades profissionais nesses contextos. Cabe ainda ressaltar que esse estudo é importante ao evidenciar a especificidade de mais um campo de atuação do pedagogo: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O motivo que nos leva a estudar este tema se encontra na possibilidade de contribuir para ampliar o debate em torno do papel do pedagogo nos Institutos Federais, pois é um tema ainda pouco debatido tanto na literatura da área, quanto nas discussões nacionais a respeito da identidade desse profissional. Para esta pesquisa, adotaremos os seguintes procedimentos: análise documental dos Regimentos Internos dos Institutos Federais Mineiros selecionados para a pesquisa, as legislações referentes à formação do pedagogo no Brasil e/ou documentos referentes às atribuições do pedagogo nos Institutos Federais; questionário ao universo de pedagogos (as); entrevista semiestruturada com cinco pedagogos (as) selecionados (as) a partir da diversidade de informações fornecidas nos questionários e manifestação de interesse. A análise dos dados se dará por meio de uma abordagem qualitativa. A análise das entrevistas se dará por meio da análise de narrativas dos sujeitos participantes da entrevista.

Sua participação envolve, então, responder a um questionário a respeito do tema. Após essa etapa, a equipe de pesquisa irá selecionar cinco pedagogos (as) em situações diferentes de configuração de identidades para a entrevista semiestruturada acerca do tema. A entrevista será gravada se você o permitir, em dia, local e horário a ser definido por você. A proposta é que as perguntas se orientem pelo tema da identidade profissional dos pedagogos de Institutos Federais Mineiros, levando em conta a formação e atuação profissional desses sujeitos. A entrevista será feita de modo a permitir que você discorra e verbalize sobre seus conhecimentos e compreensões sobre o tema.

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em um possível constrangimento ao responder às questões do questionário e aos temas da entrevista. Porém, você pode não responder às questões do questionário em que se sentir constrangido e solicitar que a entrevista seja interrompida durante sua realização, pois, conforme dito acima, você tem total liberdade em recusar a responder. A pesquisa contribuirá para discussões em torno do papel do pedagogo nos Institutos Federais, bem como poderá ser objeto de reflexão e de ações no o currículo do curso de Pedagogia, nas Instituições de Ensino Superior, visando a sua maior adequação às demandas do campo de atuação profissional.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando esta for finalizada. O(A) Sr.(a)

não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar desta pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, no Departamento de Educação, e a outra será fornecida ao Sr.(a).

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, e depois desse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu,

_____,
contato _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “A configuração das identidades profissionais dos (as) pedagogos (as) de Institutos Federais Mineiros: da formação à atuação profissional” de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Nome do Pesquisador Responsável: Alvanize Valente Fernandes Ferenc
Endereço: Departamento de Educação – UFV, sala 332, Av. PH. Rolfs, s/n, 36570-900, Viçosa – MG.
Telefone: (31)3891-6265
E-mail: avalente@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
Universidade Federal de Viçosa
Edifício Arthur Bernardes, piso inferior
Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário
Cep: 36570-900 Viçosa/MG
Telefone: (31)3899-2492
Email: cep@ufv.br
www.cep.ufv.br

Viçosa, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

ANEXOS

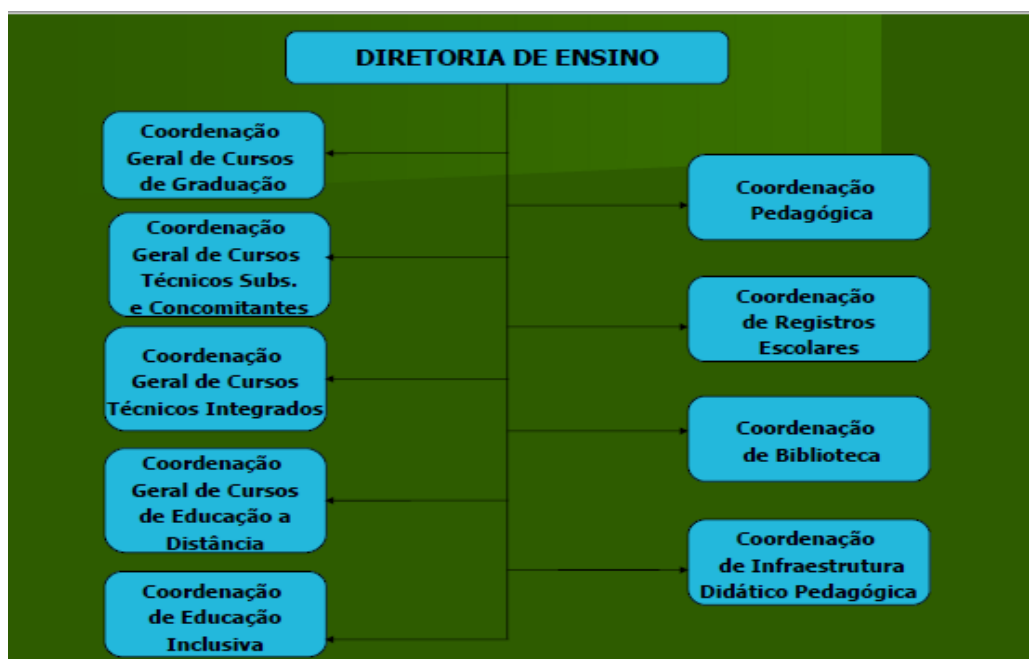
ANEXO 01 – Relação de Institutos Federais criados por meio da Lei nº 11.892 de 20 de dezembro de 2008.

Por intermédio dessa lei foram criados os seguintes IFs: Instituto Federal do Acre, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Acre; Instituto Federal de Alagoas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas e da Escola Agrotécnica Federal de Satuba; Instituto Federal do Amapá, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Amapá; Instituto Federal do Amazonas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira; Instituto Federal da Bahia, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia; Instituto Federal Baiano, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, de Guanambi (Antonio José Teixeira), de Santa Inês e de Senhor do Bonfim; Instituto Federal de Brasília, mediante transformação da Escola Técnica Federal de Brasília; Instituto Federal do Ceará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu; Instituto Federal do Espírito Santo, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa; Instituto Federal de Goiás, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás; Instituto Federal Goiano, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde e de Urutaí, e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres; Instituto Federal do Maranhão, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras; Instituto Federal de Minas Gerais, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e de Bambuí, e da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista; Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas; Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba e da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena; Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, de Machado e de Muzambinho; Instituto Federal do Triângulo Mineiro, mediante integração do Centro Federal de

Educação Tecnológica de Uberaba e da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia; Instituto Federal de Mato Grosso, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso e de Cuiabá, e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres; Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, mediante integração da Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina; Instituto Federal do Pará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá; Instituto Federal da Paraíba, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba e da Escola Agrotécnica Federal de Sousa; Instituto Federal de Pernambuco, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e das Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, de Belo Jardim e de Vitória de Santo Antão; Instituto Federal do Sertão Pernambucano, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina; Instituto Federal do Piauí, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí; Instituto Federal do Paraná, mediante transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná; Instituto Federal do Rio de Janeiro, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis; Instituto Federal Fluminense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos; Instituto Federal do Rio Grande do Norte, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte; Instituto Federal do Rio Grande do Sul, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão; Instituto Federal Farroupilha, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete; Instituto Federal Sul-rio-grandense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas; Instituto Federal de Rondônia, mediante integração da Escola Técnica Federal de Rondônia e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste; Instituto Federal de Roraima, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima; Instituto Federal de Santa Catarina, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina; Instituto Federal Catarinense, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, de Rio do Sul e de Sombrio; Instituto Federal de São Paulo, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo; Instituto Federal de Sergipe, mediante integração do Centro

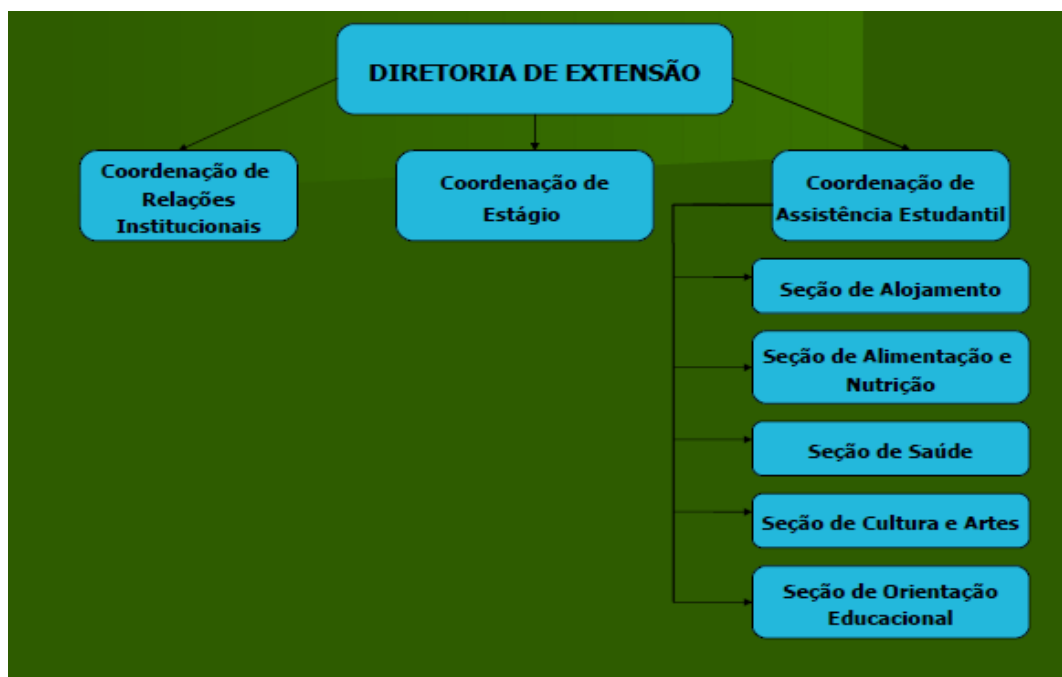
Federal de Educação Tecnológica de Sergipe e da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão; e Instituto Federal do Tocantins, mediante integração da Escola Técnica Federal de Palmas e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins.

ANEXO 02: Organograma Seção de Orientação Educacional do Campus Bromélia



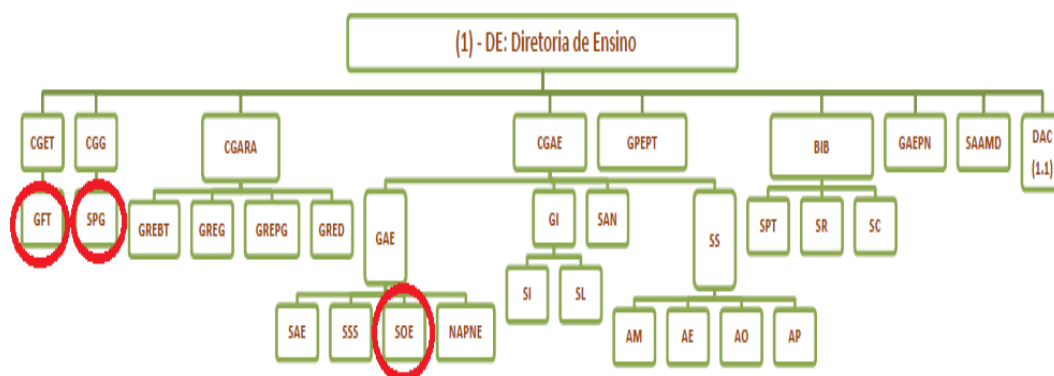
Fonte: <<https://www.ifsudestemg.edu.br/institucional>>. Acesso em: 5 set. 2017.

ANEXO 03: Organograma Seção de Orientação Educacional do Campus Bromélia



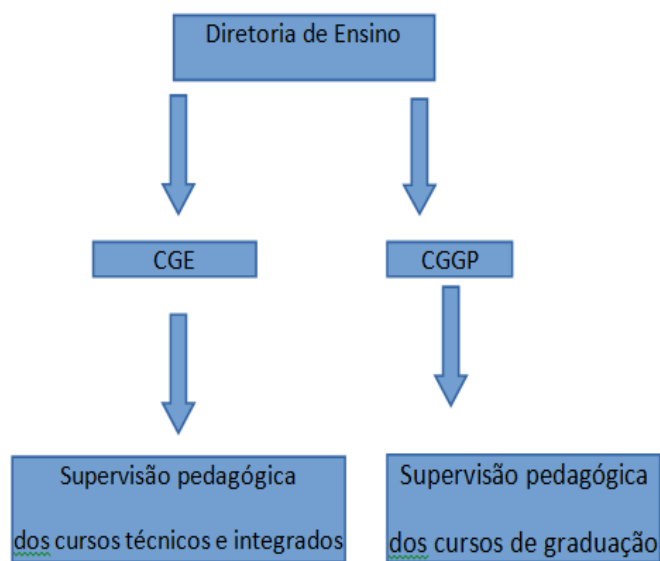
Fonte: <<https://www.ifsudestemg.edu.br/institucional>>. Acesso em: 5 set. 2017.

Anexo 04: Organograma Diretoria de Ensino do Campus Rosa



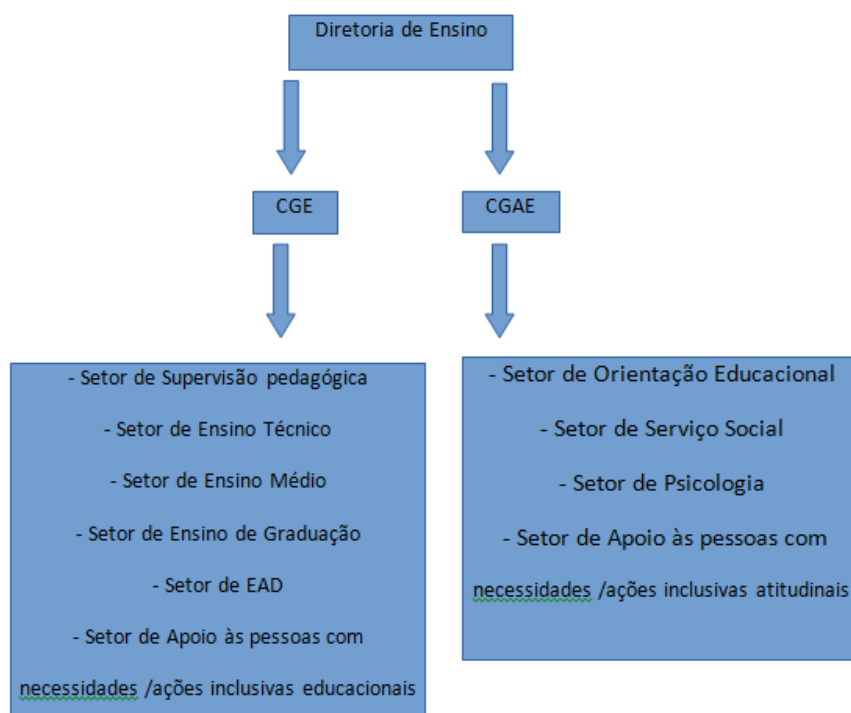
Fonte: <<https://www.ifsudestemg.edu.br/institucional>>. Acesso em: 5 set. 2017.

ANEXO 05: Organograma da supervisão pedagógica do Campus Margarida



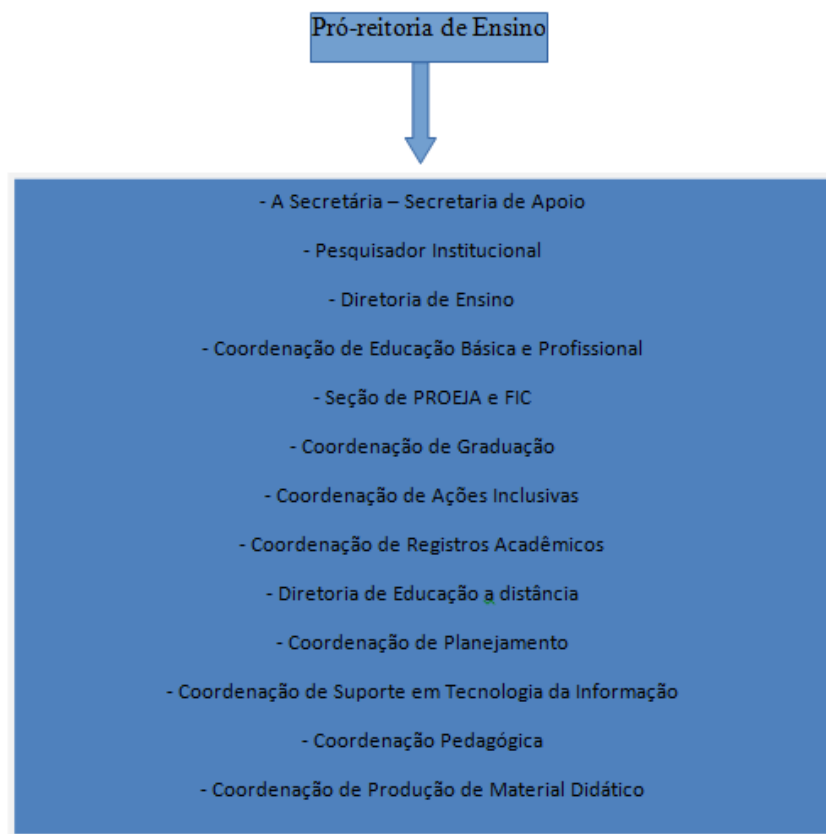
Fonte: <www.ifsudestemg.edu.br/institucional>. Acesso em: 5 set. 2017.

ANEXO 06: Organograma da diretoria de ensino no Campus Samambaia



Fonte: <www.ifsudestemg.edu.br/institucional>. Acesso em: 5 set. 2017.

ANEXO 07 : Organograma da Pró-reitoria de Ensino do Campus Rainha da Noite



Fonte: <www.ifsudestemg.edu.br/institucional>. Acesso em: 5 set. 2017.