

## Formação e atuação das pedagogas nos Institutos Federais no Brasil

### *Training and performance of pedagogues in Federal Institutes in Brazil*

**Recebido:** 12/04/2022 | **Revisado:**  
28/08/2023 | **Aceito:** 28/08/2023 |  
**Publicado:** 27/03/2024

**Nara Moreira**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9873-0615>  
Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Triângulo Mineiro – *Campus*  
Uberlândia  
E-mail: [naramoreira@iftm.edu.br](mailto:naramoreira@iftm.edu.br)

**Astrogildo Fernandes da Silva Júnior**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8983-4471>  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
E-mail: [silvajunior\\_af@yahoo.com.br](mailto:silvajunior_af@yahoo.com.br)

**Como citar:** MOREIRA, N.; SILVA JÚNIOR, A. F.; Formação e atuação das pedagogas nos Institutos Federais no Brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 24, p. 1-21, e13883, Mar. 2024.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

#### Resumo

Esse artigo apresenta resultados parciais de uma tese que foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED-UFU), na Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas. Nos limites deste texto buscamos desvelar as identidades profissionais das pedagogas em atividade nos Institutos Federais (IFs) no Brasil, destacando a formação e a atuação dessas profissionais, as dificuldades e os desafios inerentes às suas práticas, bem como as conquistas percebidas por elas diante da complexidade de suas atribuições na EPT.

**Palavras-chave:** Formação; atuação; pedagogo; Instituto Federal.

#### Abstract

This article presents partial results of a thesis that was developed in the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia (PPGED-UFU), in the Research Line Knowledge and Educational Practices. Within the limits of this text, we seek to reveal the professional identities of pedagogues working in Federal Institutes (IFs) in Brazil, highlighting the training and performance of these professionals, the difficulties and challenges inherent to their practices, as well as the achievements perceived by them in the face of complexity of their attributions in the EPT.

**Keywords:** Formation; actuation; pedagogue; Federal Institute.

## 1 INTRODUÇÃO

A nova institucionalidade dos Institutos Federais (IFs), em decorrência de sua criação em 2008, fomentou internamente, o tensionamento dos processos de desenvolvimento de variadas identidades, sendo: institucional, de seus servidores e de seus estudantes. A atuação da pedagoga nesse *lócus* é marcada por processos de conflitos e de potencialidades. Silva e Monteiro (2020) afirmam que as narrativas oficiais, tais como os documentos legais, decretos, leis, portarias, resoluções, pareceres, dentre outros, e as contranarrativas (experiências ressignificadas), tentam definir o que é ser pedagoga na instituição, qual seu campo de atuação e o seu perfil profissional nos IFs.

Atualmente, de acordo com o Painel Estatístico de Pessoal (PEP)<sup>1</sup>, plataforma que reúne dados referentes aos servidores da Rede Federal, no ano de 2008, momento da conjuntura de implantação dos 38 IFs no país, havia 395 pedagogas<sup>2</sup> ocupando o cargo em Escolas Técnicas Federais e nos CEFETs. No ano seguinte, 109 profissionais passaram a ocupar o cargo nos IFs. Paulatinamente o número de pedagogas ocupantes de cargos nessas instituições foi aumentando e no ano de 2021 foram contabilizadas 1476 pedagogas atuantes na EPT.

É notório que esse contingente de pedagogas em exercício nos IFs vivencia cotidianamente a busca por identidade, revelando processos tensionados por espaço, por poder e por reconhecimento. Para conhecermos os desafios e as conquistas no campo de atuação das pedagogas nessas instituições, nos propomos a ouvi-las. Assim, optamos pela pesquisa qualitativa, que, de acordo com Bogdan e Biklen (1982), tanto o pesquisador, os contextos e os pesquisados estão imersos na mesma dimensão constitutiva da realidade social. Nesses termos, o significado que as pessoas dão à vida e às coisas é o ponto central da pesquisa qualitativa, permitindo a reflexão e, conseqüentemente, (re)pensar e (re)fazer conceitos e percursos.

Para isso, fizemos uso da aplicação de um questionário, visto apresentar-se como um instrumento de coleta de dados que pode ser utilizado com muitas pessoas simultaneamente, sem a intervenção direta dos pesquisadores<sup>3</sup>.

Para conseguirmos contato com as pedagogas atuantes nos IFs, entramos no *site* do Ministério da Educação, no *link* específico das Instituições da Rede Federal (<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes><sup>4</sup>), onde conseguimos

---

<sup>1</sup> No PEP é possível realizar consultas de informações sobre despesas de pessoal, servidores, remunerações, ingressos por concurso ou processo seletivo, cargos e aposentadorias nas instituições da Rede Federal incluindo a série histórica do antigo Boletim Estatístico de Pessoal (BEP), que existiu entre 1996 e 2006. Disponível em: <http://painel.pep.planejamento.gov.br/> Acesso em: 08 ago. 2021.

<sup>2</sup> Desde 2009, os dados do Censo do Ensino Superior revelam a estabilidade da presença feminina em cursos superiores de Pedagogia, o terceiro mais populoso do País, com 673 mil matrículas, sendo 93% dessas matrículas de mulheres. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2018, 80% dos 2,2 milhões de docentes da educação básica brasileira são mulheres. Diante desses dados, iremos nos referir aos profissionais de Pedagogia no feminino.

<sup>3</sup> A pesquisa foi devidamente aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU), conforme Parecer Consubstanciado nº. 3.659.699. Assim, para mantermos o rigor ético, os nomes das pessoas que responderam ao questionário são fictícios.

<sup>4</sup> Acesso em: 06 jul. 2021.

acessar a lista dos IFs de cada Estado da federação. A partir dessa listagem, entramos no *site* de cada IF e de seus respectivos *campi* e fizemos a busca nos campos que intuitivamente nos remetiam aos contatos do setor pedagógico<sup>5</sup> de cada instituição. Os ícones mais acessados foram “Contatos” e “Servidores”, visto que não há uma padronização específica nos *sites* dos IFs para conseguirmos os contatos dos setores pedagógicos ou de seus profissionais. Por meio dessa busca, catalogamos o contato de 168 setores pedagógicos de diferentes regiões do país e enviamos o convite para participação na pesquisa, sugerindo ampla divulgação entre as pedagogas que compõem as equipes de trabalho desse setor. O convite para participação na pesquisa, contendo o questionário a ser respondido por meio da *Google Forms*<sup>6</sup> foi encaminhado para os endereços de *e-mails* que conseguimos listar, entre os dias 06 e 09 de julho de 2021. Reencaminhamos o *e-mail*, entre os dias 12 e 14 de julho, reforçando o pedido para adesão à pesquisa. O formulário ficou disponível para respostas entre os dias 06 e 26 de julho de 2021.

Obtivemos 59 respostas de pedagogas atuantes nos IFs do país. Os estados com maiores participações foram Minas Gerais e São Paulo, com 11 pedagogas cada. Tivemos apenas quatro participações na região Nordeste e seis na região Centro Oeste. As demais regiões tiveram participações mais expressivas, sendo: Norte, com 12 respostas; região Sul, nove respostas e região sudeste com 28 respostas.

Organizamos o artigo de modo a evidenciar a imbricação entre socialização profissional e identidade profissional e, a partir disso, desvelaremos os aspectos relacionados ao início da atuação das pedagogas na EPT; em seguida tratamos da formação da pedagoga para atuar na EPT; abordaremos as percepções das pedagogas acerca da formação continuada de professores; na sequência tratamos das dificuldades e dos desafios inerentes à atuação dessa profissional e por fim destacamos as conquistas percebidas pelas pedagogas diante da complexidade de suas atribuições na EPT.

## 2 SER E TORNAR-SE PEDAGOGA: IDENTIDADES EM CONSTRUÇÃO

A construção da identidade profissional não acontece de forma linear, mas se constitui a partir de diversas experiências pessoais e profissionais, sendo considerada um fenômeno relacional e idiossincrático. Portanto, ser e tornar-se pedagoga, para além da identificação com a profissão, são processos multidimensionais. Nesse cenário, as tensões e as exigências que a profissão impõe, originam desafios que instigam a busca e a apropriação de si mesmo, nos aspectos pessoal e profissional, que ultrapassam as normas e as regras que

---

<sup>5</sup> Utilizaremos a expressão “setor pedagógico” para referirmos ao setor/núcleo/coordenação em que estão lotadas as pedagogas e que constitui espaço de atendimento, apoio, planejamento e execução de atividades pedagógicas. Podemos constatar, através dos *sites* dos IFs que há diferentes nomenclaturas para designar esse setor/coordenação/núcleo.

<sup>6</sup> O *Google Forms* é um aplicativo gratuito de gerenciamento de pesquisas *on-line* disponibilizado pelo Google. O usuário pode produzir pesquisas (contendo questões de múltipla escolha, questões discursivas, avaliações em escala numérica, dentre outras opções), divulgar, compartilhar, captar respostas e analisar resultados.

orientam o *lôcus* de trabalho. Assim, trataremos a imbricação entre o processo de socialização profissional e a construção da identidade profissional à luz de duas dimensões, conforme estudos de Nascimento (2007), sendo: Dimensão Representacional, relacionada à percepção profissional, às imagens da profissão e de si como profissional e Dimensão Socioprofissional, diz respeito aos níveis social e relacional, baseados nos processos de socialização profissional.

Na Dimensão Representacional evocamos a percepção da profissão, o papel e perfil das pedagogas, além da percepção de si em relação à profissão. Sabemos que a escolha da profissão está atrelada à uma imagem da docência, relacionada, muitas vezes, à experiência como estudante, que está fundamentada à uma imagem de si. O processo de socialização profissional dará subsídios para o confronto e a atualização dessas imagens. Assim, o processo de construção da identidade profissional está amalgamado às formas como os profissionais se reconhecem, como atribuem sentido às suas atuações e como são reconhecidos pelos outros. Cada pessoa dá um sentido próprio às suas vivências e para Dubar (2005) existem modos de identificação que legitimam as (re)construções contínuas da identidade, sendo assim, mutável.

Tardif (2014) afirma que muitos profissionais vivenciam a distância entre os saberes adquiridos ao longo do curso de formação e o choque da “dura realidade” que se apresenta, principalmente nos anos iniciais de profissão. Assim, os profissionais descobrem o limite dos seus saberes pedagógicos, o que pode acarretar a rejeição da sua formação anterior, bem como a reavaliação de sua prática e até mesmo julgamentos mais relativos. Nascimento (2007) afirma que o início da profissão constitui uma fase de exploração co-existindo momentos de sobrevivência e descoberta, que revelam um misto de sentimentos: o entusiasmo, a incerteza, a indecisão e a insegurança.

A socialização profissional é relevante no período inicial de inserção na profissão e no desenvolvimento profissional das pedagogas. Nesse sentido, a Dimensão Socioprofissional está entrelaçada à “integração da cultura profissional pelo professor e na adaptação e integração deste no grupo profissional e nos contextos profissionais nos quais desenvolverá sua atividade” (NASCIMENTO, 2007, p.214).

Diante do exposto, entendemos que a socialização profissional é um processo em que os profissionais constroem valores, atitudes, conhecimentos e habilidades que os aproximam de uma efetiva identificação e adesão a uma profissão. Nessa esteira, Dubar (2005) afirma que a identidade é um elemento importante da realidade subjetiva e que encontra relação dialética com a sociedade. Para o referido autor, entende-se que a identidade é um fenômeno dialético entre o indivíduo (identidade para si) – processo biográfico e a sociedade (identidade para o outro) – processo relacional.

Neste artigo, daremos destaque à análise das dimensões representacional e socioprofissional, que se aproximam do processo identitário relacional, visto que este dá-se no campo da legitimação e do reconhecimento das identidades relacionadas aos saberes, competências e imagens de si, propostas e expressas pelos indivíduos nos sistemas de ação objetiva. Nesse sentido, podemos afirmar que o sujeito é analisado pelo outro dentro de um contexto de ação no qual esses sujeitos estão inseridos.

Diante do exposto, destacamos que a identidade profissional é resultado de intermináveis socializações, construída a partir das interações, dos juízos dos outros, das próprias orientações e autodefinições, ou seja, está ancorada na subjetividade dos sujeitos e que não se dissocia de um contexto educacional, cultural, político e social.

Por fim, Diante das considerações teóricas apresentadas, no próximo item nos deteremos em desvelar aspectos da identidade profissional das pedagogas que atuam nos IFs brasileiros.

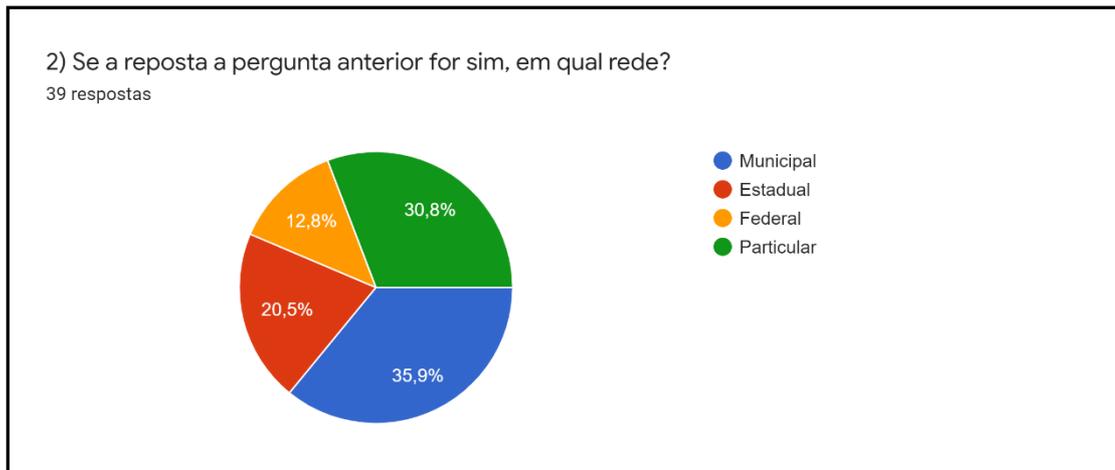
## 2.1 O INÍCIO DA CARREIRA DAS PEDAGOGAS NA EPT

O vigor da expansão da Rede Federal é expresso com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e a criação dos IFs, a partir da Lei nº. 11.982/08, definidos como instituições de ensino básico, técnico e tecnológico, atuando na educação básica, superior e profissional. Tais instituições, de caráter pluricurricular e multicampi, tem em sua proposta o comprometimento com os arranjos produtivos locais, atendendo às demais sociais por meio da EPT. Segundo Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010), os IFs ressignificaram a EPT, primando, especialmente por: pautar-se pela indissociabilidade entre formação geral e profissional, na perspectiva da educação integral, “visando à inclusão de milhares de mulheres e homens deixados à margem da sociedade brasileira, seja no que tange à escolaridade, seja na perspectiva de sua inserção no mundo do trabalho” (PACHECO, PEREIRA e SOBRINHO, 2010, p. 74).

Diante desse cenário complexo e peculiar, 66,1% das entrevistadas afirmaram que já exerciam a profissão de pedagoga antes do seu ingresso no cargo efetivo na EPT. Assim, podemos afirmar que grande parte das pedagogas possui experiência no cargo, anterior ao ingresso na EPT, o que nos induz a inferir que seja um grupo experiente, o que sinaliza a possibilidade de mobilizar saberes de diferentes nuances para a sua atuação nos IFs. Tardif (2014) considera que, na prática de suas funções e de sua profissão, os educadores desenvolvem saberes específicos, baseados no trabalho diário e no conhecimento do meio, ou seja, brotam da experiência e por ela são validados. Para o autor, esses saberes “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos” (TARDIF, 2014, p. 39).

No Gráfico 01, apresentamos a rede à qual estavam vinculadas as entrevistadas, quando atuavam no cargo de pedagoga, anterior ao ingresso nos IFs:

**Gráfico 01:** Vínculo de trabalho anterior ao ingresso no IF



**Fonte:** Questionário – Pedagogas – EPT (2021).

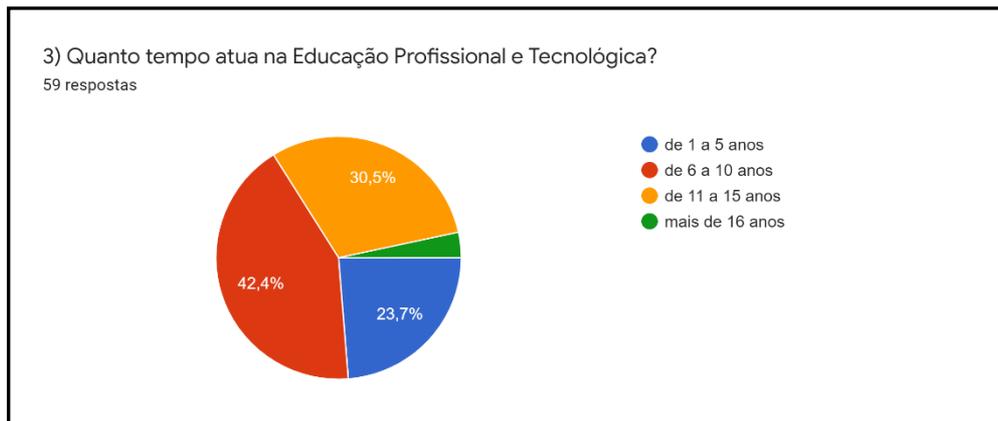
Percebemos que a maioria das pedagogas tinha vínculos de trabalho em escolas das redes municipal e particular. Sabemos que a rede municipal é responsável, prioritariamente, pela educação de base, ou seja, educação infantil (incluindo creches) e o ensino fundamental (anos iniciais e finais). Já as escolas particulares atendem aos mais variados níveis de ensino. Isso nos condiciona a pensar na realidade que se apresentou a essas profissionais, visto que nos IFs há diferentes modalidades de ensino, desde cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores à pós-graduação *stricto sensu*. A natureza do trabalho nas escolas municipais difere daquela encontrada nos IFs, principalmente no que tange a modalidade de ensino ofertada por ambas as instituições.

A Pedagoga Déia comenta que “o desconhecimento das propostas e princípios da Rede Profissional e Tecnológica, o distanciamento e a diferença entre a natureza do trabalho do pedagogo em escolas regulares e o esperado/executado no IF” (PEDAGOGA Déia, Questionário, 2021) é um dos principais desafios daqueles que passam a atuar na EPT.

Essas experiências anteriores dão o aparato para o trabalho inicial da pedagoga na EPT, as quais são (re) significadas, ditam as condutas, as escolhas e a forma de relacionar com o novo cenário que se apresenta e suas incongruências.

No Gráfico 2, detalhamos o registro do tempo de atuação das pedagogas na EPT:

**Gráfico 2: Tempo de atuação na EPT**



Fonte: Questionário – Pedagogas – EPT (2021)

Podemos identificar que o grupo de pedagogas possui um tempo considerável de atuação na EPT, sendo a maioria, 42,4% das pedagogas, com 6 a 10 anos de experiência no cargo, período que coincide com o início da expansão e interiorização dos *campi* dos IFs.

É na esteira da mudança pragmática na EPT, capitaneada pela instauração dos IFs, que as identidades profissionais dos servidores estão em processo, inclusive das pedagogas, e devem contribuir para a superação de diversas dicotomias presentes no interior dessas instituições, tais como: a fragmentação dos saberes e das disciplinas, a segregação entre teoria e prática, entre ciência e tecnologia, dentre outras. A figura da pedagoga é fundamental para articular demais atores e setores da instituição em prol dos processos educativos e, concomitante a esse movimento de construção de identidades institucionais, está sendo também construída a identidade profissional das pedagogas.

## 2.2 OS CURSOS DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO PARA ATUAR NA EPT

A Resolução nº 01/2006, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia, evidencia a docência como a base do trabalho dessa profissional, além de indicar a atuação nas funções de coordenação, orientação, bem como a gestão e a participação em diversas áreas de ensino, em espaços escolares e não-escolares. Apesar do vasto campo de atuação resguardado pela supracitada Resolução, há poucos indícios que os currículos dos cursos atendam a diversidade de demandas requeridas por pedagogas, dentre elas a atuação na EPT.

Quando perguntamos se o curso de Pedagogia preparou para o trabalho com a EPT, 79,7% das pedagogas não consideram terem sido preparadas para atuarem nessa modalidade de ensino. Há indicativos de que os cursos de Pedagogia pouco consideram a EPT como um nicho de trabalho para a futura pedagoga. Assim, na tentativa de atender a essa necessidade, a partir de 2018, os

Institutos Federais<sup>7</sup> que fazem parte do “Projeto de Formação em Rede” passaram a ofertar o Curso de Licenciatura em Pedagogia- Educação Profissional e Tecnológica, na modalidade a Distância. O objetivo do curso é possibilitar a formação superior do profissional docente, para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Sabemos que os cursos de graduação em Pedagogia possuem um alcance amplo para a atuação da futura profissional: na educação básica, no ensino superior, na educação não formal, nas empresas, nos movimentos sociais, dentre outros. Portanto, dificilmente os cursos de graduação em Pedagogia conseguiriam contemplar as especificidades dos sistemas de ensino, o que exige das instituições e de suas profissionais o investimento em ações formativas em serviço, para suprir as necessidades de conhecimento, aprendizagem e reflexão sobre as demandas do trabalho da pedagogia na EPT.

As pedagogas que afirmaram que o curso de Pedagogia não prepara para o trabalho com a EPT, mencionaram as referências para sua atuação, sendo: a participação em congressos, colóquios e eventos; através de formação continuada; estudos na pós-graduação em nível de mestrado e doutorado e em atividades do Movimento Social. Podemos perceber dois aspectos pontuados por parcela considerável das pedagogas: 16 delas explicitaram a troca de experiências entre os pares e o cotidiano do trabalho no *Campus*, como principais parâmetros para sua atuação e 20 delas sinalizaram a busca por conhecimento através de livros, artigos e legislações específicas.

As pedagogas Ana e Bia comentam sobre a busca por referenciais para suas atuações:

Na minha formação vi algumas coisas sobre educação profissional, mas em um viés da política educacional. Mas estágio ou disciplinas voltadas ao trabalho do pedagogo nos IFs, não tive. Busquei referência nas leis e regulamentos sobre o pedagogo em Institutos Federais, busquei trocar experiências com meus colegas de trabalho, bem como com colegas pedagogos(as) de outros *campi* do IF Sudeste MG. Fiz meu mestrado sobre essa temática- identidade do pedagogo em IFs mineiros, pois percebia que era um campo que carecia de exploração, de estudos, de pesquisa (PEDAGOGA ANA, Questionário, 2021).

---

<sup>7</sup> Fazem parte do “Projeto de Formação em Rede” as seguintes instituições: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IFGOIANO), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSULDEMINAS), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sul Rio Grandense (IFSUL), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO).

Pesquisas bibliográficas, documentais, participação em raros eventos, contatos informais. Além de situações vexatórias no trabalho – pelos colegas não conhecerem nossas atribuições – que me motivaram a estudar/pesquisar (PEDAGOGA BIA, Questionário, 2021).

Podemos afirmar que o aprendizado da profissão é construído também no cotidiano da sua atuação, pelas trocas de experiências entre as colegas pedagogas (sejam aquelas mais antigas de casa e/ou de diferentes instituições) e pela busca autônoma por conhecimento teórico em literatura específica. Nesse sentido, Nóvoa (2009) nos alerta que a complexidade do trabalho escolar exige aprofundar as equipes pedagógicas, visto que a competência coletiva vai além da soma das competências individuais, favorecendo a integração de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho na cultura das profissionais.

Outro ponto que nos chama atenção é o desconhecimento de muitos servidores acerca das atribuições da pedagoga no espaço escolar. Quirino (2015) aponta que as pedagogas “por não terem a definição clara do seu papel e, mais ainda, por não possuírem os saberes constituintes e constitutivos da docência, passam a exercer atividades que não deveriam fazer parte da sua atuação nas escolas” (QUIRINO, 2015, p.34). Assim, deixam de dedicar-se a pensar nas questões do ensino, para atuar em frentes que pouco contribuem para a afirmação, a resistência e o reconhecimento desse profissional nos IFs.

Assim, das pedagogas que responderam ao questionário, 76,3% apontaram ter dificuldades em relação à sua atuação na instituição; as demais, 23,7% afirmaram não encontrar nenhum tipo de dificuldade em relação à sua atuação.

Muitas pedagogas fizeram menção às temáticas que desafiam o seu trabalho pedagógico, sendo: formação integral, integração curricular e inclusão de estudantes, o que nos leva a inferir que esses temas podem não ter sido explorados na profundidade que mereciam nos cursos de Pedagogia. Comentaram também que, em relação ao trabalho, percebem que o executam de forma sistemática e que o número reduzido de profissionais implica no acúmulo de funções e no pouco tempo para o planejamento de ações. Onze pedagogas relataram que o grande desafio é a aceitação do seu trabalho pelos professores e quinze pedagogas fizeram menção à incompreensão sobre o trabalho pedagógico na instituição. Esses aspectos podem ter relação com as divergências históricas sobre a identidade profissional da egressa do curso de Pedagogia. Apesar da Pedagogia se apresentar frágil diante de outras áreas de conhecimento, é uma área que concentra saberes interdisciplinares, destacando sua dimensão plural e assimétrica na relação entre a Filosofia e a Ciência e na relação teoria e prática.

O *lôcus* de trabalho também impõe desafios, sendo eles: a irrelevância com que são tratados os aspectos pedagógicos na EPT e a cultura institucional, “especialmente porque se trata de uma instituição que passou por diferentes identidades: Escola Técnica, CEFET, IF. A instituição ainda não tem procedimentos organizados e rotinas” (PEDAGOGA Felipa, Questionário, 2021).

As pedagogas também comentaram que a ausência de uma identidade profissional, a falta de reconhecimento do trabalho desenvolvido, o desrespeito, o preconceito, o constrangimento e a ausência de uma formação continuada

específica para a pedagoga são situações que interferem no trabalho executado por essas profissionais.

Os relatos das pedagogas nos instigam a refletir sobre o lugar margeado que, em muitas situações, o pedagógico ocupa em uma instituição de ensino. Os relatos que envolvem o constrangimento, o preconceito e o desrespeito com as pedagogas podem decorrer de movimentos e relações institucionais de poder e de interesses que, muitas vezes, desfavorecem a participação dessas profissionais na promoção do diálogo entre os diferentes atores/setores do contexto educacional.

### 2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE DIZEM AS PEDAGOGAS

Na EPT, a formação continuada de servidores, de modo especial aqueles ligados ao ensino, apresenta-se como um caminho possível para contemplar a expectativa em torno da ideia básica que define os IFs, constante em lei e que constitui a identidade dessas instituições, apoiada em quatro pilares: a cultura, o trabalho, a ciência e a tecnologia. Nesse cenário, quais práticas e quais saberes são necessários para atender as expectativas e as exigências de uma identidade institucional tão complexa e peculiar?

Uma das atribuições da pedagoga é realizar a mediação entre os diferentes setores/atores institucionais e o processo de ensino/aprendizagem. Na EPT, esse cenário de atuação da pedagoga tem como base as legislações específicas, além de atender demandas de ensino, de pesquisa e de extensão. Os espaços para o fomento às ações formativas em serviço são fundamentais para a instauração de uma cultura do aprender e para a afirmação da profissão, visando o desenvolvimento profissional e a construção da identidade profissional das pedagogas na EPT.

Em relação à formação continuada, específica para se pensar a profissão da pedagoga na EPT, destacamos a fala da Pedagoga Carla:

Depois da prova do concurso, não houve nenhuma formação para nos preparar para o trabalho. O aprendizado vai acontecendo à medida que as demandas vão chegando; contamos com apoio da equipe da reitoria e com colegas mais experientes na Rede (PEDAGOGA CARLA, Questionário, 2021).

A atuação da pedagoga na EPT é complexa e atende a múltiplas demandas e, exige dessas profissionais a conjunção de saberes próprios, tais como preconiza Pimenta (2012) e Tardif (2014), dentre outros estudiosos da formação docente. Apesar dos referidos autores discorrerem sobre os saberes docentes, entendemos que a docência é base da atuação da pedagoga, uma vez essa profissional é mediadora da prática educativa, portando deve ser possuidora dos saberes docentes (QUIRINO, 2015).

Os saberes experienciais, explicitados pela Pedagoga Carla, decorrentes das demandas de trabalho e da troca de experiências com os colegas de trabalho, estão alinhavados aos processos formativos, que decorrem da reflexão a partir das

trocas experienciadas entre os pares no cotidiano da atuação, constituindo, assim, conhecimentos e um saber-fazer próprio de cada profissional.

A Pedagoga Eloá pontua algumas situações que desafiam a atuação da pedagoga na EPT:

Falta de formação continuada no contexto da EPT; falta de espaço legítimo de trabalho como pedagoga; conflito de identidade profissional como pedagoga carreira Técnico Administrativo (construir a identidade de uma Pedagogia que não indica o modo de fazer, mas que pensa modos de construção e resistência) (PEDAGOGA ELOÁ, Questionário 2021).

Novamente há menção à ausência da formação continuada das pedagogas no cenário da EPT, o que nos instiga a pensar nos movimentos que cada grupo institui para a busca de conhecimentos, de saberes e de práticas que desencadeiam e alicerçam os seus processos identitários. A Pedagoga Eloá destaca um conflito recorrente sobre a carreira do profissional de Pedagogia na EPT, que, de acordo com a Lei nº. 11.091 de 12 de janeiro de 2005, considera o cargo de Pedagogo pertencente à carreira técnico-administrativa, nível de classificação E. A referida Lei contraria a Resolução nº. 3/1997, que trata das Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério, que inclui os profissionais que oferecem suporte pedagógico às atividades de docência, sendo: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, como integrantes da Carreira do Magistério dos Sistemas de Ensino Públicos.

Nesse sentido, o Pedagogo Adair comenta:

O pedagogo, embora tenha formação docente, é selecionado em um concurso para técnico administrativo. Os docentes tendem a rejeitar a ideia de ter seu trabalho e/ou sua atuação acompanhada por alguém que não seja um igual. Tratam de modo diferente outros docentes ocupantes de cargos de gestão, ou seja, recebem de modo diferente a mesma orientação que foi feita pelo pedagogo (PEDAGOGO ADAIR, Questionário, 2021).

Esse impasse legal pode apresentar um entrave na consolidação do reconhecimento das profissionais de Pedagogia e dos processos constitutivos da sua identidade na EPT, visto que é considerada uma técnica administrativa cujo trabalho não possui foco nas questões do ensino, assim como um administrador, um contador, um nutricionista, um analista de sistemas, dentre tantos outros.

Especialmente no cenário da EPT, temos percebido que a atuação da pedagoga é permeada por conflitos, tensões e potencialidades. Para 57,6% das pedagogas que responderam o questionário, há valorização da sua profissão no ambiente de seu trabalho; as demais, 42,4% não percebem tal valorização. Outra questão reveladora diz respeito à percepção das pedagogas sobre a sua atuação junto ao corpo docente, em que 88,1% disseram perceber algum tipo de (pre)conceito e/ou resistência dos professores acerca de sua atuação e apenas

11,9% disseram não perceber. Dentre os comentários feitos pelas pedagogas, conseguimos apurar três campos específicos geradores de resistência e/ou (pre)conceito entre pedagogas e professores, sendo eles: (1) aspectos relacionados à formação; (2) desvalorização do trabalho pedagógico e desconhecimento das atribuições da pedagoga e (3) a percepção da pedagoga sob a égide de “fiscalizadora”.

As pedagogas justificaram que, devido à formação, alguns professores, principalmente aqueles que possuem o título de Doutorado, tendem a resistir às orientações didático-pedagógicas por acreditarem possuir conhecimento suficiente para ensinar e conduzir suas práticas. A Pedagoga Antônia comenta: “alguns docentes, especialmente àqueles de “ego supremo”, que muitas vezes possuem uma titulação superior, não aceitam orientações, no que se refere às questões pedagógicas de sala de aula” (PEDAGOGA ANTÔNIA, Questionário, 2021).

Melo (2018) comenta que:

O domínio do conteúdo pelo professor é condição essencial para a docência, mas corresponde a apenas uma das exigências da profissão docente, pois quem sabe precisa aprender a ensinar, o que significa compreender que é preciso romper com essa cultura do “ensino porque sei” para “ensino porque sei e sei ensinar” (MELO, 2018, p. 105).

Sabemos que a docência exige saberes próprios da profissão que são construídos e (trans)formados a partir de uma tessitura complexa e em permanente movimento. Tais saberes são frutos das experiências pessoais e profissionais desses professores. Tardif (2014) pontua que o conceito de “saber” engloba os conhecimentos, as competências, as aptidões e as atitudes que um profissional precisa ter e utilizar para desempenhar as suas tarefas. Nesse sentido, entendemos que a profissional de Pedagogia, no espaço dos IFs, é uma importante promotora da formação docente e não uma mera “orientadora” sobre questões pedagógicas de sala de aula. Esse olhar, para além da racionalidade técnica, auxilia na compreensão do professor como sujeito histórico, munido de subjetividade e de intencionalidade.

Para muitas entrevistadas, há professores que minimizam o saber da pedagoga, denotando um saber menor. O Pedagogo Lian comenta que os professores “têm resistência a receber orientações didáticas por considerarem que pedagogos(as) e administrativos(as) de maneira geral são menos que eles(as)” (PEDAGOGO LIAN, Questionário, 2021).

A Pedagoga Mari complementa:

Existe uma desvalorização do saber, como se a pessoa tivesse escolhido ser pedagoga depois de ter perdido todas as oportunidades de fazer outra coisa na vida. Muitos se apoiam no discurso de que o magistério de nível médio formava professores e o curso de pedagogia não tem função (PEDAGOGA MARI, Questionário, 2021).

Paulo Freire (1987) lembra-nos que “não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes” (FREIRE, 1987, p.68) e em contexto de formação continuada, professores e pedagogos aprendem e se desenvolvem profissionalmente participando de diferentes práticas e processos, intencionais ou não. Assim, as propostas que priorizam as necessidades formativas dos docentes, construídas com eles, compreendendo que as experiências, as trajetórias de vida e a realidade enfrentada pelos professores, constituem uma alternativa na produção de conhecimentos e saberes, na intencionalidade emancipatória dos indivíduos, no saber-fazer autônomo e na necessidade de um *continuum* de aprendizagem.

Nessa esteira, as pedagogas relataram que a ausência de ações formativas docentes também dificulta a aproximação com os professores e, conseqüentemente, revela facetas de uma relação conflituosa:

(...) especialmente quando se trata do processo educativo que envolve planejamento, práticas de ensino e reflexão sobre o fazer docente. Na instituição onde atuo não há espaços de formação continuada na área de ensino e isso complexifica o trabalho do pedagogo. Em alguns momentos houve uma proposta de formação pedagógica envolvendo as pedagogas, mas não teve adesão. Acredito que quando falamos, grande parte dos docentes (já doutores em suas áreas específicas) acabam por desconsiderar nossas contribuições, por entender que possuem total conhecimento do processo educativo, o que não procede. Precisamos dialogar e aprender juntos! (PEDAGOGA ELIÁ, Questionário, 2021).

Melo (2018) comenta que:

Formação é um processo que se constitui dialeticamente, portanto, implica acesso e trabalho com conhecimentos científicos da dimensão pedagógica, considerada em sua complexidade, o que não é comum nos programas de pós-graduação, pois o conjunto das atividades oferecidas e o próprio exercício da docência constituem-se, em grande medida, irrelevantes (MELO, 2018, p.27).

Nesse sentido, pensando nas lacunas da formação inicial e dos cursos *stricto sensu* para o preparo para a docência, é fundamental buscar formas assertivas de pensar a profissão. Assim como pontuado pela Pedagoga Eliá, há urgência de dialogar e aprender juntos, portanto, assim como defende Falcão Filho (1994) o trabalho da pedagoga deve ser estabelecido por uma relação não hierárquica, possibilitando o aprendizado colaborativo.

A maioria das pedagogas, o que corresponde a 72,9%, relatou que nas instituições em que trabalham há alguma ação ou programa de formação docente. Conseguimos apurar que nos IFs circulam diferentes propostas de formação docente. A partir dos relatos das pedagogas, verificamos que a maioria das ações formativas é configurada através de cursos, oficinas, encontros pedagógicos

semestrais, rodas de conversa, encontros de estudos, reuniões pedagógicas, palestras, dentre outras.

A Pedagoga Flávia comenta:

Há ações esporádicas. Já fizemos ações de formação, mas não nos sentimos respeitados pelos colegas professores. Hoje nos recusamos a estar à frente "como palestrantes". Já participei de discussões em grupos menores, foi muito bom, apesar de ter encontrado certa resistência no início. Para convidar especialistas nunca há verba (PEDAGOGA FLÁVIA, Questionário, 2021).

A partir do relato da Pedagoga Flávia, entendemos ser fundamental que a participação nas ações formativas não seja imposta, visto que a voluntariedade é uma condição que favorecerá o desenvolvimento profissional dos participantes. Outro aspecto importante é considerar a formação com os docentes e não para os docentes, correspondendo assim, às necessidades formativas sentidas pelos professores. Pacheco e Flores (1999) comentam:

Tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um ato mecânico de aplicação de destreza e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re) construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis (PACHECO e FLORES, 1999, p.45).

A formação docente percebida a partir do protagonismo dos professores, colocam em movimento a (re)construção de saberes e o (re)significar das concepções de práticas pedagógicas.

Podemos apurar que em alguns *campi* essas ofertas de formação docente são esporádicas, em outros há programas institucionalizados, através de comissões que organizam e planejam os encontros. Foram relatados também por 5 pedagogas que nos *campi* em que trabalham há a oferta de cursos de pós-graduação com foco na formação de professores. Foi citado o caso de participação das pedagogas como professoras nesses cursos, assim como relato de participação dessas profissionais apenas em uma das etapas de elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos e em algumas situações a pedagoga foi desconsiderada.

Pensar a oferta de pós-graduação, visando a formação de professores nos faz analisar as potencialidades e as dificuldades que uma instituição de educação profissional pode encontrar nesse espectro. Para Lima (2012)

O seu indicativo histórico, de formação técnica, pode incidir que a formação será realizada de forma tecnicista e pragmática, cujo viés caracteriza o ensino profissional. No entanto, os diferentes níveis de ensino em mesmo local, oferecidos pelos IF, permite uma

aproximação do mundo do trabalho, por exercer a formação de professores da educação básica em mesmo *lócus* onde ocorre a prática profissional do professor de educação básica. (LIMA, 2012, p. 75).

Consonantes com Lima (2012), acreditamos na potencialidade da formação de professores nos IFs, mas torna-se necessário pensar nos docentes que ministrarão o curso, pois há uma tendência em termos professores com currículos excepcionais, mas que não possuem formação pedagógica, recebendo uma incumbência para a qual, talvez, falte-lhes certo preparo. É uma questão que necessita ser mais bem debatida frente aos impasses formativos de muitos professores que são reticentes em participarem de ações e/ou programas de formação continuada de professores, como temos identificado pelos relatos das pedagogas, mas que estão à frente da formação de professores.

Em alguns IFs há também os centros de referência em Educação a Distância que se responsabilizam pela implementação e consolidação de políticas de formação, mas não contam com a atuação direta das pedagogas que estão nos *campi*.

## 2.4 AS DIFICULDADES E OS DESAFIOS DA PROFISSÃO NA EPT

A atuação da pedagoga nos IFs é marcada, notoriamente, pela tentativa de afirmação de sua construção identitária, mediatizada, também, pelos processos internos de construção das identidades institucionais. Essa busca por identidade revela processos tensionados por espaço, por poder, e por reconhecimento que estão imersos em situações que desafiam as pedagogas no âmbito de suas atribuições.

Assim, das 59 pedagogas que responderam ao questionário, 22 delas (37,2%) relataram perceber o desconhecimento por parte dos docentes do trabalho desenvolvido por elas e uma conseqüente desvalorização desse trabalho, conforme registrado pela Pedagoga Rose:

Docentes que concebem a pedagoga como secretária. Docente que não compreende trabalho coletivo. Docente que entende a pedagoga como um acessório, que você só recorre quando necessita. Docente que entende que pedagoga precariza o processo educativo, "passa a mão na cabeça" do aluno, "não quer reprovação", dentre outros mitos (PEDAGOGA ROSE, Questionário, 2021).

Destacamos também a percepção dos professores sobre uma possível postura fiscalizadora do cargo, sendo nomeada de "fiscal", conforme apontado pela Pedagoga Ione. Ela também comenta que alguns gestores (coordenadores e/ou diretores):

(...) acreditam que estamos na instituição com o objetivo de inspecioná-los e apontar erros. Não compreendem que somos especialistas em educação e nosso papel é contribuir com o planejamento e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem (PEDAGOGA IONE, Questionário, 2021).

Corroborando a percepção da Pedagoga Ione, 42,4% das pedagogas que responderam ao questionário percebem algum tipo de (pre)conceito ou resistência acerca de sua atuação por parte de gestores.

Para a Pedagoga Cíntia:

Não se consulta o pedagogo(a) em questões de ensino e educacionais, evitam quaisquer papéis de protagonismo aos pedagogos(as), mesmo quando incluem o pedagogo(a) em comissões, esperam que o pedagogo(a) seja um tipo de secretário(a) ou coisa semelhante (PEDAGOGA CÍNTIA, Questionário, 2021).

O relato de Cíntia nos induz a refletir sobre o desconhecimento de muitos gestores sobre o trabalho executado pelas pedagogas, ao delegarem funções que não são inerentes ao cargo, margeando o setor e as profissionais que deveriam pensar e participar dos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem. Outros pontos também resgatados pelas pedagogas recaem na falta de apoio dos gestores e que a cada gestão há novas formas de perceber o trabalho da equipe pedagógica, denotando a necessidade de afirmação constante.

A Pedagoga Marta comenta: “O setor pedagógico é completamente ignorado pela gestão da escola: poucos profissionais, as informações não chegam, não participamos das decisões de gestão, somos chefiados por coordenadores que não tem formação pedagógica” (PEDAGOGA MARTA, Questionário, 2021).

O ponto destacado pela Pedagoga Marta, sobre as relações estabelecidas entre servidores técnicos administrativos e professores, nos indica que, geralmente, os docentes possuem mais autonomia, assumem a maioria dos cargos comissionados e participam ativamente dos processos decisórios. Já os servidores técnicos administrativos ocupam, muitas vezes, um lugar margeado nas instituições, são vistos como apoio indireto às atividades de ensino, pesquisa e extensão, cabendo-lhes executar e dificilmente participar do planejamento dessas atividades.

A Pedagoga Célia comenta:

Em alguns casos, existe a compreensão de que as práticas precisam ser transformadas. No entanto, em uma instituição antiga, cheia de vícios e dirigida majoritariamente por homens/engenheiros realizar um trabalho articulado com a equipe pedagógica implicaria em enfrentamentos e desgastes políticos (PEDAGOGA CÉLIA, Questionário, 2021).

Podemos inferir que em muitos IFs, marcados pela histórica desigualdade de gênero, naturaliza e perpetua a androcentria, induzindo muitas servidoras técnicas administrativas com grande potencial de colaboração intelectual à subutilização, normalmente colocadas à margem dos processos de decisão, sendo-lhes conferida a chancela de apoio às atividades acadêmicas, vivenciando, por conseguinte, sentimentos de invisibilidade e desprestígio.

Destacamos que a grande maioria das pedagogas percebe certa dificuldade no trabalho com os docentes, mas, em contrapartida, 57,6% sentem que seu trabalho é reconhecido e valorizado pelos gestores. Acreditamos que os gestores, por acompanharem com maior proximidade o trabalho da equipe pedagógica, tendem a compreender e valorizar o trabalho desenvolvido pelas pedagogas.

Pontes (2016) afirma que:

o trabalho da equipe pedagógica é questionado e ao mesmo tempo reclamado pelos docentes como necessário, sendo o setor que assume a liderança pedagógica dos processos de mudança e de reformulação curricular, quando a Instituição é chamada a fazê-lo. Os professores se ressentem de um apoio maior por parte das pedagogas, mas criticam seu trabalho, quanto à forma e ao conteúdo, merecendo se refletir em que medida essa relação deve avançar no sentido da consolidação de um trabalho pedagógico colaborativo, fundado numa relação de respeito, em que a equipe pedagógica abdique [...] de exercer poder e controle sobre o trabalho do professor e assuma uma posição de problematizador do desempenho docente, isto é, assuma com o professor uma atitude de indagar, comparar, responder, opinar, duvidar, questionar, apreciar e desnudar situações de ensino, em geral, e, em especial, as da classe regida pelo professor (PONTES, 2016, p.12).

Apesar de toda a comunidade acadêmica clamar pelo pedagógico, visto ser uma instituição de ensino, é notória a dificuldade de entendimento sobre as atribuições da pedagoga nos IFs, muitas vezes sendo percebida pelos docentes sob a ótica de uma “supervisora fiscalizadora”. No entanto, é imperativo que o coletivo de pedagogas busque afirmação da sua profissão e da sua atuação a partir de uma escuta mais atenta às necessidades do corpo docente. Uma possibilidade de aproximação, que tem se apresentado, são ações formativas com o docente (e não para o docente), possibilitando o pensar coletivo e colaborativo, desmitificando a atuação dessas profissionais sob a perspectiva fiscalizadora.

Quando questionados sobre os principais desafios enfrentados pelas pedagogas na sua atuação nos IFs, obtivemos como respostas: quadro insuficiente de profissionais, o que acarreta sobrecarga de trabalho; incompreensão acerca das atribuições do cargo; pouco espaço de participação em processos decisórios que envolvem questões de ensino e aprendizagem; ausência da identidade de trabalho das pedagogas e do setor pedagógico e pouca valorização do trabalho realizado.

O Pedagogo Gil comenta que é “necessário superar diariamente o desrespeito profissional, a precarização do trabalho pedagógico e aprender a conviver com a violência psicológica e o sentimento de impotência” (PEDAGOGO GIL, Questionário, 2021).

Sabemos que, dependendo do modelo de organização e gestão adotado na instituição, ele pode privilegiar alguns servidores em detrimento de outros e essas adversidades são potenciais de frustração e descontentamento. Ribeiro (2011) comenta que “o imobilismo e a apatia podem ser sinais de sofrimento psíquico ou até mesmo de um processo de adoecimento fruto de uma dinâmica organizacional que reserva um lugar de anonimato ao profissional” (RIBEIRO, 2011, p.9).

Um desafio relatado pelas pedagogas e que merece destaque é a dificuldade de estabelecer ações ou programas de formação docente nos IFs. A Pedagoga Irina relata que sua dificuldade é: “conseguir alcançar os docentes mais resistentes ao diálogo e conseguirmos um bom relacionamento pensando no êxito dos alunos” (PEDAGOGA IRINA, Questionário, 2021). No tocante à formação de professores na EPT, Machado (2008) afirma que:

é pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica [...] (MACHADO, 2008, p. 17).

Assim, acreditamos que a formação continuada de professores na perspectiva colaborativa pode ser um caminho para superar ações formativas de caráter individual e fragmentado, considerando a formação como um processo coletivo e dinâmico e que possibilitará a aproximação entre pedagogas e professores.

## 2.5 AS CONQUISTAS NO CAMPO DA PEDAGOGIA NA EPT

Sabemos que a atuação das pedagogas nos IFs é bastante abrangente e complexa. A maioria das pedagogas revela que seu trabalho na EPT é uma importante contribuição para a articulação, a mediação e a execução de ações em prol da *práxis* pedagógica consoante com a missão, as concepções e as diretrizes que orientam as instituições em que trabalha.

A partir dos registros das pedagogas nos questionários, conseguimos apurar algumas conquistas em relação à atuação dessas profissionais nos IFs. Destacamos que em muitos *campi* há regulamentos que orientam a atuação dos setores pedagógicos oportunizando a participação em instâncias, antes consideradas redutos docentes, tais como colegiados, participação e execução de projetos de ensino, pesquisa e extensão, dentre outros. Outra conquista exaltada é o incentivo à qualificação, possibilitando o afastamento das profissionais para dedicação aos estudos na pós-graduação.

As pedagogas ressaltaram também o reconhecimento das equipes gestoras que têm compreendido e apoiado as ações propostas pelo setor pedagógico. Apesar dos avanços relatados, seis pedagogas não conseguiram identificar nenhuma conquista referente à sua atuação na instituição em que trabalham. Tal fato nos convida a pensar a complexidade do espaço de atuação

dessas profissionais, que possivelmente estão cerceadas, de alguma maneira, de desenvolverem seus trabalhos.

Loureiro *et al.* (2017) contribui com essa discussão afirmando que:

(...) essas atividades se dão no interior de um coletivo um tanto prejudicado pela busca de desempenhos individualizados. Assim, não se favorece o acúmulo de experiências de gestão e de práticas que propiciem ao servidor técnico administrativo uma maior continuidade e um melhor desenvolvimento de seu trabalho. Fica, assim, à mercê de certas características dos chefes e, seu trabalho, mais desenvolvido em algumas ocasiões e obstaculizado em outras (LOUREIRO *et al.*, 2017, p.101).

Destacamos como conquista o coletivo de pedagogas que têm se formado nos *campi* como sinal de afirmação da profissão e das ações do setor, construindo uma identidade profissional do grupo junto à comunidade em que atuam, bem como instituindo um movimento em busca de espaço e de reivindicação das pautas de interesse do cargo.

As pedagogas também apontaram as características que fundamentam suas atuações, tais como: versatilidade, dialogicidade e perseverança. Pontuaram que a dinâmica de seu trabalho exige a atualização e o conhecimento aprofundado sobre as legislações e bases conceituais e epistemológicas da EPT e fizeram referência à importância do trabalho coletivo e de parcerias entre os servidores do setor.

Apesar de algumas afirmações denotarem uma atuação caracterizada pela depreciação da profissão, como as registradas pelas Pedagogas Marcela e Léa: “trata-se de um desafio, quase diário, de autoafirmação” (PEDAGOGA MARCELA, Questionário, 2021) e “desrespeito institucionalizado por sua formação por parte dos formados pelas ciências exatas” (PEDAGOGA LÉA, Questionário, 2021), são perceptíveis os movimentos instituídos pelas pedagogas “nas suas aprendizagens, processos estes que desenvolvem e melhoram o seu repertório de competências” (MARCELO GARCIA, 2009, p.9), que remetem à constituição dessas profissionais, portanto, um processo de vir a ser, de transformarem-se ao longo do tempo.

As colocações das Pedagogas Marcela e Léa nos chamam a refletir sobre as relações entre os servidores, principalmente os técnicos administrativos (que incluem as pedagogas) e docentes, que demarcam a necessidade de promoção de mudanças buscando a melhoria nas relações de trabalho, permitindo um ambiente institucional mais fluido, dinâmico, coletivo e colaborativo.

### 3 CONCLUSÃO

Ao longo desse artigo buscamos conhecer e apreender os movimentos instituintes da atuação da pedagoga nos IFs. Percebemos que majoritariamente é um grupo experiente, que buscou referências para sua atuação, de forma autônoma, participando de eventos acadêmicos e científicos, teoricamente amparados por literatura específica (livros, artigos e legislações), e tendo o

cotidiano como fonte de experiências (re)significadas, seja com os pares ou por sua prática (com seus erros e acertos).

Podemos também apreender que essas pedagogas encontram dificuldades para a sua atuação nos IFs e tem como principal desafio estabelecer uma relação harmoniosa e colaborativa entre os docentes, especialmente àqueles cuja formação inicial está calcada no bacharelado. Apesar disso, essas profissionais percebem a valorização de sua profissão nas instituições em que trabalham, especialmente por parte dos gestores (diretores e coordenadores).

Sabemos que muitos são os desafios enfrentados pelas pedagogas, principalmente quando nos referimos à formação de professores. Apesar de muitas instituições ofertarem ações pontuais, não conseguimos identificar nenhum programa ou projeto perene que seja coordenado, planejado e executado pelas pedagogas.

Assim, nossos esforços de análise possibilitam indicar que os processos de construção das identidades profissionais das pedagogas são mediatizados por processos de socialização profissional. Nessa esteira, os saberes profissionais, que são os elementos que imprimem a identificação com o ofício, são substanciados de diferentes formas, sendo plurais e heterogêneos, visto que envolvem, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos (Tardif, 2014). A atuação dessas pedagogas, condicionam um arcabouço de saberes que tem repercussão na construção das identidades profissionais, que evoluem de forma individual e coletiva, influenciadas por fatores externos. Todo esse processo valida o desenvolvimento profissional dessas pedagogas, que se constrói à medida que ganham experiência e consciência profissional.

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto, 1982.

DUBAR, C. **A socialização**: Construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FALCÃO FILHO, José M. **Uma supervisão compartilhada**: a relação professor/supervisor. Minas Gerais: Fundação AMAE para Educação e Cultura, Maio, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. **A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia**: um estudo da concepção política. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2012.

LOUREIRO, Thiago; MENDES, Glauco Henrique de Sousa; SILVA, Eduardo Pinto e. Modelos de gestão e o sofrimento de servidores assistentes em administração. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 97-105, jun., 2017

MACHADO, Lucilia Regina de Souza. Parte I - Contribuições. *In*: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Educação Superior em

Debate. 1. ed. Brasília - DF: Inep Mec, 2008. v. 8, Cap. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos, p. 67-82.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan/abr. 2009.

MELO, Geovana Ferreira. **Pedagogia Universitária**: aprender a profissão, profissionalizar a docência. Curitiba: CRV, 2018.

NASCIMENTO, Maria Augusta. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 41(2), 207-218.

NÓVOA, António. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, 350. Septiembre-diciembre 2009, p. 203-218.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. Formação e avaliação de professores. Portugal: Porto, Porto Editora LDA, **Coleção Escola e Saberes**, nº16, 1999.

PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C.; SOBRINHO, M. D. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, v.16, n. 30, p. 71-87, jan./jun. 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

PONTES, Ana Paula Furtado Soares. O trabalho da equipe pedagógica em institutos federais: dificuldades, desafios e proposições. **Revista Educação e Tecnologia**, Paraná, n.14, jan/dez. 2016.

QUIRINO, R. Saberes e práticas do pedagogo como coordenador pedagógico. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 31–56, 2015.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos. **Trabalho técnico administrativo em uma instituição federal de ensino superior**: análise do trabalho e das condições de saúde. Tese Doutorado - Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, Silvana de Alencar, MONTEIRO, Maria de Arruda (2020). Pedagogos não docentes nos Institutos Federais de Educação, tensionando os processos de identificação. **Revista Educação Em Questão**, 58(58).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.