

O INGRESSO DE PEDAGOGOS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO (IFMT): SENTIDOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

GT 12: Formação de professores

Trabalho completo

Silvana de Alencar SILVA, (Pedagoga-Instituto Federal de Educação de Mato Grosso IFMT)

e-mail: silvana.silva@ifmt.edu.br

Everton, ROSSI (Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação UFMT)

e-mail: evertoniscufmt@gmail.com

Resumo

Este é estudo parte de uma tese de doutorado de 2023 da primeira autora. Aqui tivemos por objetivo compreender o desenvolvimento profissional e, em específico sobre a fase de ingresso narrada por Pedagogos Técnicos do IFMT. O estudo está compreendido na pesquisa narrativa. Os textos de campo foram entrevistas realizadas com quatro Pedagogos. Consideramos que o ingresso é fruto de tudo que se construiu antes, do que se experiencia quando se narra e se busca no futuro. Não houve uma escolha em tornar-se Pedagogo técnico, mas sim frustração com o magistério, somada aos baixos salários e carreiras pouco atrativas.

Palavras-chave: Pedagogo; Pesquisa narrativa; Desenvolvimento Profissional Docente

1 Introdução

A entrada no mundo do trabalho é carregada de sentimentos de incertezas, medo e solidão. O choque com o real, a luta pela sobrevivência frente ao ideal construído na graduação e a realidade cotidiana são características comuns a esse processo (HUBERMAN, 2000). Nesse sentido, Pedagogos Técnicos Administrativos do IFMT narraram experiências dessa fase, entendida por nós como parte do processo de Desenvolvimento Docente (DPD).

O DPD caracteriza-se por um complexo conjunto multidimensional, contínuo, relacional e historicizado e, envolve experiências em âmbito pessoal, social, de formação e da práxis profissional, de experiências construtoras de processos de identificação. Para Garcia (1999), o DPD se desenha como um “[...] conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e que sejam capazes de aprender com sua experiência” (p.144).

Ademais, assumimos concepção de docência¹ alargada de a formação e perfil profissional do Pedagogo (BRZEZINSKI, 2006; AGUIAR *et. al.* 2006; SCHEIBE, 2007; SCHEIBE; DURLI, 2011; BERALDO; OLIVEIRA, 2010; DOURADO, 2013). Nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (DCNs) de 2006 à docência empreende desde a atuação em sala de aula: na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas suas diversas modalidades até a organização e a gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento em diversas áreas da educação. Com isso, o sentido da docência é ampliado ao articular a ideia de trabalho pedagógico, a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares (PARECER CNE/CP n. 05/2005).

Nesse caminho, a docência engloba “[...] atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não-escolares, como também na produção e disseminação de conhecimentos da área da educação.” (BRASIL, PARECER nº 05/2005). A Resolução CNE/CP nº 1/2006, artigo 4º, estipula que as atividades docentes englobam:

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)

Portanto, foi potencializador para a pesquisa articular a pesquisa narrativa com a noção de docência. Para a exequibilidade deste estudo abordamos no próximo tópico os aspectos metodológicos da pesquisa.

2. Aspectos metodológicos

Considerando a natureza da pesquisa o estudo orientou-se pela abordagem qualitativa, uma vez que a investigação assume um caráter de construção contínua, pois é no processo vai ela ganhando forma e sentidos (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LAPERRIÈRE, 2008; CHIZZOTTI, 2003). Nessa direção, a Pesquisa Narrativa de Clandinin e Connelly (2011) foi o tipo assumido para este estudo.

¹ Neste estudo utilizei os termos magistério e docência de maneira distinta, o primeiro como restrito à atuação do professor em sala de aula enquanto que a docência engloba uma atuação em todo o processo educativo. Com bases no DPD e nas DCNs de Pedagogia (2006) assumo que o Pedagogo técnico exerce à docência, mas não o magistério.

A Pesquisa Narrativa parte da concepção de experiência de Dewey (2010), o foco está em entender como cada um vive e narra sua experiência. As experiências aqui destacadas foram a de quatro participantes escolhidos aleatoriamente e aqui nomeado de: Cristal, Rubi, Jade e Safira. Para o estudo de suas respectivas experiências relacionadas à fase de ingresso no IFMT foram realizadas entrevistas narrativas de modo virtualmente entre os meses de agosto de 2020 a fevereiro de 2022. As análises interpretativas se pautaram na concepção de desenvolvimento profissional e de docência em uma perspectiva alargada.

3. O ingresso do Pedagogo no IFMT

Sobre o ingresso no IFMT Cristal relatou que após décadas de experiência como docente na educação básica e superior e, ainda, na gestão de escolas públicas no período de 2005 a 2013, ela foi aprovada para o mestrado, mas não conseguiu concluí-lo por não ter sido apoiada institucionalmente, o que a deixou extremamente desmotivada, então, o concurso do IFMT representou uma válvula de escape de suas experiências dolorosas.

Para além disso, a opção de deixar o magistério e assumir um cargo de Pedagoga Técnica foi justificada também pelo plano de carreira mais atrativo e pelo *status* social representado em se tornar servidora pública federal.

[...] eu fui cinco anos professora de sala de aula, eu fui oito anos gestão, diretora dessa mesma escola, escola do meu coração lá em Campo Verde, única escola em que eu trabalhei lá esses 15 anos [...].

[...] eu passei no mestrado [...], mas o município me fechou todas as portas possíveis, não me deram nenhum tipo de afastamento, eu peguei licença prêmio num concurso, noutro eu fiquei em sala de aula, mas eu tinha de faltar para vir assistir às aulas, a UFMT [...] no primeiro semestre eu consegui um acordo interno onde eu tinha uma professora que me substituía nos dois dias em que eu precisava [...] no segundo semestre, esses dois dias da semana apareceram como falta no livro-ponto para mim. Isso foi extremamente desgastante, extremamente dolorido, você olhar no livro-ponto e ver falta, falta, falta, falta [...] vi no concurso uma forma de sair daquele ambiente que estava me maltratando; tanto que, ao fazer o concurso, me exonerei dos dois concursos lá, nem pensei duas vezes.

[...] pela carreira, por ser uma instituição federal, então todo um glamour (oh ilusão). [...], mas então, pela carreira federal. Estava em uma municipal, então achava que era uma ascensão muito boa. [...] E o IFMT tinha justamente essa oportunidade, ir para outra rede, ir para outra cidade, sair daquele ambiente que estava me desgostando. Eu vi o IFMT como uma série de oportunidades (CRISTAL, 2020).

As narrativas de Cristal indicam que a carreira docente carece de avanços quanto a melhores condições salariais e de plano de carreira para o magistério. Outrossim, a ausência de apoio institucional para que Cristal pudesse cursar o mestrado parece ter impactado sua trajetória profissional de tal modo que não restou outra alternativa a não ser deixar o magistério. Sabe-se que o apoio institucional no processo formação continuada tem sido apontada como o caminho para avanços na relação de parceria entre a escola e a universidade (DAY, 1999; 2005) e isso tem ressonância na trajetória profissional no processo de desenvolvimento profissional.

Assim, como Cristal a Pedagoga Rubi relatou que também já era concursada como professora da rede Estadual de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) quando entrou em exercício no IFMT. Rubi, narrou que atuava com alunos com necessidades especiais, contudo, com o passar dos anos ela foi se sentindo cansada por reconhecer que o desenvolvimento desses alunos não atendia às suas expectativas.

Somadas a essa frustração, as condições salariais também eram melhores na carreira federal, então o IFMT representou uma saída para que ela deixasse a sala de aula. Contudo, em outra entrevista ela relatou que hoje (2021) sente falta da sala de aula, principalmente do seu trabalho com crianças, uma vez que este era mais prazeroso:

[...] e chegou esse final de ano e abriu inscrição para o concurso do IF e eu resolvi fazer [...] olha, eu estava um pouco cansada da educação especial, eu queria muito aprender mas era muito frustrante, a educação especial ela dói, acho que a palavra que posso usar é essa porque por mais que você trabalhe os alunos não vão atender às suas expectativas [...] e veio o concurso do IF, o salário era melhor, era um desafio, e pensei “ah, vou fazer” [...] naquele momento era algo que para mim me agradava, sair da sala de aula, os benefícios eram interessantes [...]

[...] hoje eu sinto falta, se você falar para mim que eu tenho a opção de voltar a dar aula dentro da rede federal e trabalhar com criança, continuar sendo Pedagoga eu vou querer, eu sinto falta da sala de aula, acho que era muito mais prazeroso trabalhar com as crianças, [...] (RUBI, 2021).

Rubi compartilhou que o exercício magistério com alunos da modalidade da educação especial foi lhe causando sentimento de impotência e sofrimento. Sabe-se que de acordo com as especificidades de cada aluno, o processo educativo requer “[...] a integração de profissionais da área educacional, da saúde e da promoção social como forma de viabilizar condições de bem-estar geral e favorecer o desenvolvimento integral, a aprendizagem” (PAVOEIRO, 2017, p. 178). Frente a isso, consideramos que o professor necessita de apoio institucional, de seus pares, além de uma formação continuada que parta de suas experiências de seu lócus de atuação, pois só assim se produzem sentidos na construção do desenvolvimento Profissional.

O relato de Rubi nos provocou também outras reflexões acerca do entendimento de identidade como processo. Ao rememorar seus dilemas experienciados no magistério com alunos com necessidades especiais de aprendizagem, ela vislumbrou um futuro, que foi o de tornar-se Pedagoga técnica, contudo, ao reviver essas experiências em sua atuação profissional no presente no IFMT ela parece ter se dado conta de que se identifica mais com o trabalho realizado com crianças e que por isso anseia retornar à sala de aula. Portanto, é durante a carreira profissional que se vão reafirmando ou não escolhas e elas podem mudar, a depender de onde e de como me sinto como Pedagoga, o que dificulta qualquer esforço de fixação de identidade, pois é durante a construção de desenvolvimento profissional que se faz Pedagogo técnico.

Sobre o *status* social atribuído ao servidor federal, Jade destacou que se tornar Pedagoga no IFMT representou a realização de um sonho e, para Safira significou atingir o ápice da realização profissional:

[...] para mim era uma expectativa muito grande de chegar no Instituto Federal porque era um sonho, eu sempre fui servidora municipal depois estadual e partir para um órgão federal era um sonho para mim e também uma incógnita porque eu não sabia o que era, como aconteciam as coisas lá dentro (JADE, 2021).

[...] sentimento que veio era assim, de realização, eu convivía com professores de outras redes e parece que havia uma sensação, assim, de que o ápice do serviço público, sobretudo, para nós que somos da área da educação é ser aprovado em um concurso público federal. (SAFIRA, 2021).

As narrativas de Jade e Safira abordaram o *status* relacionado ao servidor público federal. O *status* está aqui entendido como uma construção social mediada pela tradição e pelo processo da tradução e, nesse caso, refere-se à narrativa de que tornar-se servidor federal representa alcançar o nível máximo dentro do serviço público.

Logo, o *status* se faz na diferença daquilo que ele não representa. Mas o *status* não é estático, ele vai se mobilizando ao longo do tempo, principalmente em virtude do valor econômico que ele carrega. Com isso, o que antes conferia determinado *status*, amanhã pode não ter mais esse valor. O fato é que o *status* também atravessa processos de identificação, influencia escolhas, até mesmo de carreira profissional.

Como coletivo social os professores e Pedagogos técnicos possuem certo *status* que está condicionado a contextos variáveis, a construções sociais, que dentre outras possibilidades diferenciam-se em função da escolaridade e cargos. Sobre isso, Sacristán (1995) afirmou que

Os professores possuem, como colectivo social, um certo *status*, que varia segundo as sociedades e os contextos, diferenciando-se em função do nível de

escolaridade em que exercem. Os factores que configuram o status do grupo profissional, nos diversos contextos sociais, são complexos e variados. (SACRISTÁN, 1995, p. 66)

Os relatos de outra participante Jade nos chamaram a atenção, por ambas terem sido colocadas em seus primeiros trinta dias de trabalho, para realizarem leituras de documentos institucionais que naquele momento não faziam quaisquer sentidos para elas.

[...] eu acho que ele fazia isso com todo mundo, que sacrifício não era? Porque a gente não tinha, hoje tem aquela recepção, aquele trabalho todo que o pessoal dos Recursos Humanos faz, as oficinas... na minha época não tinha isso, então era sentar lá e ficar lendo, lendo [...]. (JADE, 2021)

[...] eu cheguei e fiquei perdida, primeiro dia de serviço eu cheguei lá e eles me deram um documento grande para ler, era o PDI? [...] menina eu quase dormia sentada lendo aquilo... (risos)” (JADE, 2021).

Os relatos de Jade sinalizaram que a leitura de documentos provocou sentimentos de desmotivação, pois a experiência não produziu pontos de articulação que pudessem dar sentidos a experiências passadas com perspectivas futuras. Sob o panorama deweyano de experiência, as “Informações quando não entendidas, são, todavia, um fardo indigesto. Constituem conhecimento somente quando seu material é compreendido” (DEWEY, 1979 p. 86).

Nesse cenário, parece que a gestão perdeu a oportunidade de promover um processo de ingresso mais significativo. Segundo Nóvoa (2009) o acolhimento e o acompanhamento implicam que abandonemos uma visão individualista da profissão e que sejamos capazes de instaurar processos coletivos de trabalho. Para isso, as experiências anteriores, inclusive as profissionais precisam ser consideradas, uma vez que os Pedagogos têm necessidades, desejos, trajetórias singulares e plurais simultaneamente, eles não chegaram vazios ao IFMT.

Portanto, é importante considerar o processo ingresso profissional, uma vez que os primeiros anos na profissão são decisivos para moldar e definir a relação com o campo de atuação profissional, pois é na passagem da graduação para a atuação profissional, e na forma como os outros servidores experientes acolhem os mais jovens, que se joga grande parte do futuro profissional de cada um (HUBERMAN, 1989).

Ao relatar sobre o processo de ingresso no IFMT, Safira destacou a sobre processos de identificação e mencionou que se sentiu frustrado por ter que construir sua própria identidade.

[...] confesso, um pouco frustrado, porque me vi na situação de construir a minha própria identidade. Apesar de não ser uma identidade fixa, mas você tem que tentar construir.

[...] eu acho que a construção da identidade, por mais que existam diversas possibilidades de identidades e elas não são fixas, isso já pela nossa perspectiva teórica, mas uma das coisas que eu acho que é importante dentro desse processo de busca e de construção permanente é você saber, de certa forma, o que você espera da própria educação, da escola e da instituição que você trabalha, e o que essa instituição pensa em termos de formação do sujeito que atende. Então a nossa identidade é atravessada também por essas perspectivas de formação do sujeito [...]

[...] inicialmente, como não havia essa identidade fixada, digamos assim, a instituição não tinha a ideia de como esse Pedagogo seria aproveitado no trabalho, de alguma maneira a gente foi jogado lá dentro da escola e teve que construir a sua própria forma de enxergar como que poderia ser inserido dentro do processo que a escola já vinha desenvolvendo (SAFIRA, 2021).

O relato de Safira demonstrou também certa apreensão por uma identidade, e isso gera tensões, uma vez que não é possível a fixação de uma identidade pois cada Pedagogo significa e ressignifica experiências particulares, pois

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 2007, p. 16).

Dubar (1997) considera que a identidade social compreende uma articulação constante entre a identidade individual e a identidade coletiva, segundo um processo de dupla transação: interna (interior ao indivíduo) e externa (entre o indivíduo e as instituições sociais com as quais ele interage). Contudo, a identidade concebida como processos de identificação nos permite dizer que as experiências pessoal e social são inseparáveis na construção e reconstrução permanente do que é ser profissional. processos de identificação dinamizam, estabilizam e desestabilizam o desenvolvimento profissional do Pedagogo, ao mesmo tempo em que a atuação modula processos de identificação da comunidade escolar.

Apreende-se que os primeiros anos de atuação profissional do Pedagogo são importantes e podem colaborar para a construção de processos de identificação pautados em sentimentos de pertencimento, de comprometimento e de autonomia profissional desde que o desenvolvimento profissional seja assumido por uma concepção crítica, contextualizada, dinâmica e política e, por isso tendo como rumo a emancipação humana para contribuir para a justiça social.

3 Algumas considerações

Consideramos que o período de ingresso na instituição não é um salto no vazio entre a formação e o campo profissional, ele é fruto de tudo que se construiu antes, do que se experiencia quando se narra e se busca no futuro. Outrossim, no conjunto dos relatos, percebemos que não houve propriamente uma escolha em tornar-se Pedagogo técnico, mas sim que a dimensão do contexto: a frustração com a carreira do magistério, a falta de apoio institucional para a formação continuada, somada aos baixos salários e a planos de carreira pouco atrativos, aliados à representação de que o servidor público federal tem melhor *status* social construíram perspectivas para o ingresso no IFMT como Pedagogo Técnico.

Outrossim, foi suscitado que a formação no curso de Pedagogia não os preparou para essa atuação uma vez que a formação no curso de tem priorizado o magistério e isso vai construindo processos de identificação voltados para a perspectiva de atuação em sala de aula. Ademais, as condições de atuação profissional aliados às experiências diversas acabou constituindo múltiplos processos de desenvolvimento profissional na atuação do Pedagogo técnico

Referências

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva *et al.* Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006. <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302006000300010>.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso: 13 jul. 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 jun. 2014.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto, 1994.

BRZEZINSKI, *et al.* **Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil**: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p.819-842, out. 2006a (Especial).

BERALDO, T.; OLIVEIRA, V. O. Comunidades epistêmicas e desafios da representação nas políticas curriculares do curso de Pedagogia. **Revista Teias. Rio de Janeiro RJ.** v. 11 n. 22, p. 113-132, maio/ago. 2010.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, Michael F. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução do Grupo de Pesquisa narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2022.

DOURADO, F. L. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **RBP**, v. 29, n. 2, p. 367-388, mai/ago. 2013.

DEWEY, John. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Tradução de A. M. Flores. Porto: Editora Porto, 2001.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Tradução de Catarina Matos. Porto: Afrontamento, 2006.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução de Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Portugal: Porto Editora, 1997.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

HUBERMAN, Michael. **Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires: résumé d'une recherche démentielle**. Genève: Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, Université de Genève, 1989.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.) **Vida de professores**. 2 ed. Portugal: Porto Ed, p. 31-61, 2000.

LAPERRIÈRE, Anne. Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 410-435.

NÓVOA, António. História de vida: perspectivas metodológicas. In.: NÓVOA, António (org.). **Vida de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora. 2007.



NÓVOA, António. Os lugares da teoria e os lugares da prática da profissionalidade docente (Entrevista). **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 30, n. 16, p. 197-205, set/dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4430/3617>. Acesso em: 13 abr. 2021.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PAVOEIRO, Sandra. **Narrativas sobre inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em uma escola municipal de educação básica de Cuiabá - MT**. Tese de doutorado Programa Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. 2017.

SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SCHEIBE, Leda.; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, v. 14, n. 17, p. 79–109, 2011. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/104>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SCHEIBE, L. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa**. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan/abr., 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>> Acessado em: 10 jan. 2015.

VAILLANT, Denise.; GARCIA, Marcelo. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.