



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



1

EDNA NONATO SANTANA

**OS NÃO-LUGARES DAS(OS) PEDAGOGAS(OS) NAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS DE MATO GROSSO**

Rondonópolis - MT

2025

EDNA NONATO SANTANA

**OS NÃO-LUGARES DAS(OS) PEDAGOGAS(OS) NAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS DE MATO GROSSO**

Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis na Área de Concentração Educação, Linha de Pesquisa: Política, Formação e Prática Educativa.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha

Rondonópolis - MT

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

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

N812n Nonato Santana Fonseca, Edna.

Os Não-Lugares das(os) pedagogas(os) nas políticas educacionais de Mato Grosso [recurso eletrônico] / Edna Nonato Santana Fonseca. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 111 f., il. color., pdf). – 2025.

Orientador(a): Simone Albuquerque da Rocha.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de PósGraduação em Educação, Rondonópolis, 2025. Inclui bibliografia.

1. Pedagogo iniciante;. 2. Políticas educacionais;. 3. Memoriais;. 4. Precarização. I. Rocha, Simone Albuquerque da, *orientador*. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

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

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: “OS NÃO LUGARES DAS(OS) PEDAGOGAS(OS) NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE MATO GROSSO”

AUTORA: EDNA NONATO SANTANA FONSECA

Dissertação defendida e aprovada em **19 de 12 de 2025**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

- 1. SIMONE ALBUQUERQUE DA ROCHA** (Presidente da Banca/ORIENTADORA)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
- 2. IVANETE RODRIGUES DOS SANTOS** (Examinadora Interna) INSTITUIÇÃO:
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
- 3. ANDRÉIA NUNES MILITÃO** (Examinadora Externa)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
- 4. EZER WELLINGTON GOMES LIMA** (Examinador Suplente)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

RONDONÓPOLIS, 19/12/2025.



Documento assinado eletronicamente por ANDR ÉIA NUNES MILIT ÃO, Usuário Externo, em 29/12/2025, às 17:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Ivanete Rodrigues dos Santos, Docente - UFR, em 31/12/2025, às 07:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Simone Albuquerque da Rocha, Docente - UFR, em 31/12/2025, às 07:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

[A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 0622167 e o código CRC 07FA127B.

Referência: Processo nº 23853.017477/2025-55

SEI nº 0622167

Dedico este trabalho a Deus, que me sustentou e me guiou em todos os momentos dessa jornada da minha vida;

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a nosso Deus, que em tudo é perfeito e me concedeu a graça de poder fazer esse mestrado, um projeto de vida que está sendo realizado. Obrigada, Deus!

Aos meus filhos, que me impulsionam e são o meu motivo de persistência e me faz almejar um futuro melhor.

Aos meus pais, que sempre priorizaram os meus estudos, me permitindo chegar à etapa em que me encontro, sempre acreditando que o estudo é a única coisa que ninguém te toma.

Ao meu esposo, que me deixou livre para decidir sobre minha vida profissional e acadêmica, em busca do meu sonho; pelas vezes que me acompanhou a Rondonópolis, quando não eu estava bem para dirigir e por sempre me apoiar e não me deixar desistir no meio do percurso.

A minha orientadora, Professora Doutora Simone Albuquerque da Rocha, que foi como um anjo me guiando em meio às escritas e reescritas, que não mediu dia, hora ou lugar e sempre estava pronta a me atender em áudio, ligação ou até chamada de vídeo. Obrigada, professora, por tudo que fez.

Agradeço a banca examinadora da minha Qualificação e Defesa pública de Mestrado, digo: Doutora Andréia Nunes Militão e Doutora Ivanete Rodrigues dos Santos, pelas contribuições riquíssimas para a melhoria da pesquisa.

Aos professores do programa de mestrado, cujo conhecimento teórico me ajudou a ser mais crítica, com seus referenciais e contribuições para uma escrita mais acadêmica e para a vida pessoal e profissional.

Agradeço as escolas participantes da pesquisa, e aos diretores das mesmas, por disponibilizarem sua atenção e informações referentes a escola.

Às professoras Carina e Carla, que integraram a pesquisa e disponibilizaram seu tempo, participando das reuniões, entrevistas, questionários, mesmo em períodos de muitas atividades e compromissos. Estavam lá, junto comigo. Só gratidão.

As minhas amigas e colegas que Deus me deu, que de uma forma ou de outra me ajudaram, apoiaram e me incentivaram, contribuindo com dicas e ideias para o mestrado e para a vida, assim como minha querida amiga Josiane, Neide, Elisangela,

Jocineide, Jucélia, Lucinalda, que sempre me auxiliaram enquanto profissional, colaborando para a realização de um projeto inacabado.

Agradeço a Universidade Federal de Rondonópolis, ao grupo Investigação que me fortaleceu nos conhecimentos relacionados a várias temáticas como Formação de Professores.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram e torceram por esta conquista.

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), na linha de pesquisa Política, Formação e Práticas Educativas e tem como tema o pedagogo nas políticas educacionais. O problema desta pesquisa emerge das circunstâncias em que vive as pedagogas e os seus não-lugares no cenário educacional do Brasil e no Mato Grosso, caracterizado pelas políticas públicas que regulam as atribuições dos professores pedagogos em início de carreira. Diante disso, questiona-se: O que expressam as narrativas das pedagogas em início de carreira de Campo Verde sobre os desafios e incertezas, diante das novas funções no MT? A formação continuada propiciada pelo sistema subsidia suficientemente essas pedagogas para as novas atribuições? Um dos principais desafios está relacionado às normas estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que define diretrizes para a educação em todo o país, incluindo o estado de Mato Grosso, e cuja implantação exige adaptações e esforços conjuntos entre os entes federados. Em Mato Grosso incorpora-se pela Lei n.º 11.422 de 14 de junho de 2021 (PEE) e que, em efeito, traz a Portaria 176/2022/GS/Seduc/MT e a Portaria 1.138/2024/GS/Seduc/MT que definem as funções do Professor Pedagogo, Professor de Apoio Pedagógico Especializado e ainda o Projeto Atendimento Personalizado da Aprendizagem. O objetivo deste estudo é identificar, a partir das narrativas das pedagogas em início de carreira, que impactos e desafios surgiram com as Portarias 176/22 e 1.138/24, adotadas no Mato Grosso em atendimento ao PNE. Para responder à questão e ao objetivo da pesquisa, considerou-se mais adequada a abordagem qualitativa e o método (auto)biográfico, visto que a pesquisa autobiográfica permite compreender a construção da identidade profissional por meio das experiências vividas expressas em narrativas. Para a pesquisa foram desenvolvidos estudos de referenciais sobre o tema, mapeamento por meio do portal da Capes, SciELO, Banco de teses e dissertações e outras fontes de pesquisa que colaboraram com o tema proposto. Para a coleta de dados, foram selecionadas duas participantes pedagogas, atuantes nas escolas de Campo Verde, que preencheram os requisitos da pesquisa. Os instrumentos de coleta incluem a análise documental, questionário, questões e entrevista aberta a fim de nortear a produção de narrativas, sob a forma de memoriais de professores pedagogos iniciantes.

Palavras-chave: Pedagogo iniciante; Políticas educacionais; Memoriais; Precarização.

ABSTRACT

This This research is linked to the Postgraduate Program in Education (PPGEdu) at the Federal University of Rondonópolis (UFR), within the research line of Politics, Training and Educational Practices, and focuses on the novice pedagogue in educational policies. The problem addressed by this research emerges from the circumstances in which pedagogues live and their non-places in the educational landscape of Brazil and Mato Grosso, characterized by public policies that regulate the duties of pedagogical teachers at the beginning of their careers. Therefore, the following questions arise: What do the narratives of novice pedagogues in Campo Verde express about the challenges and uncertainties they face in their new roles in Mato Grosso? Does the continuing education provided by the system sufficiently support these novice pedagogues for their new responsibilities? One of the main challenges is related to the norms established in the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB), Law No. 9,394 of December 20, 1996, which defines guidelines for education throughout the country, including the state of Mato Grosso, and whose implementation requires adaptations and joint efforts among the federated entities. In Mato Grosso, this is incorporated by Law No. 11,422 of June 14, 2021 (PEE), which, in effect, brings Ordinance 176/2022/GS/Seduc/MT and Ordinance 1,138/2024/GS/Seduc/MT that define the functions of the Pedagogical Teacher, Specialized Pedagogical Support Teacher, and also the Personalized Learning Support Project. The objective of this study is to identify, from the narratives of beginning educators, the impacts and challenges that arose with Ordinances 176/22 and 1,138/24, adopted in Mato Grosso in compliance with the National Education Plan (PNE). To answer the research question and objective, a qualitative approach and the (auto)biographical method were considered most appropriate, since autobiographical research allows for an understanding of the construction of professional identity through lived experiences expressed in narratives. For the research, studies of references on the topic were developed, mapping was done through the Capes portal, SciELO, thesis and dissertation database, and other research sources that contributed to the proposed theme. For data collection, two educators working in schools in Campo Verde were selected, who met the research requirements. The data collection instruments include document analysis, questionnaires, questions, and open interviews in order to guide the production of narratives, in the form of memoirs of beginning educators.

Keywords: Beginning educator; Educational policies; Memorials; Precarious employment.

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1 – Cidade de Campo Verde, Mato Grosso	24
Imagem 2 – Criação do grupo de WhatsApp	24
Imagem 3 – Autorização da pesquisa (Seduc-MT)	25
Imagem 4 – Cenas de Campo Verde, Mato Grosso	44
Imagem 5 – Vista aérea de Campo Verde, Mato Grosso, em 1988	45
Imagem 6 – Escola Estadual Jupiara, em Campo Verde, Mato Grosso	46
Imagem 7 – Escola Waldemon Moraes Coelho, em Campo Verde, Mato Grosso	47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descritores da pesquisa	28
Quadro 2 – Trabalhos selecionados a partir do descritor “professor iniciante” na plataforma BDTD (2014-2024)	29
Quadro 3 – Artigos científicos selecionados a partir do descritor “professor iniciante” na plataforma Portal de Periódicos da Capes (2014-2024)	34
Quadro 4 – Trabalhos selecionados a partir do descritor “Professor iniciante no Mato Grosso” na plataforma BDTD (2014-2024).....	37
Quadro 5 – Trabalho selecionado a partir do descritor “Professor pedagogo iniciante <i>and</i> funções nas escolas em Mato Grosso” na plataforma BDTD (2014-2024)	40
Quadro 6 – Questionário sobre perfil dos participantes	56
Quadro 7 – Questões para construção das narrativas.....	57
Quadro 8 – Roteiro utilizado na entrevista com as participantes	62
Quadro 9 – Comparativo - Concurso 2017, a Portaria 176/2022 e a Portaria 1.138/2024 (APA e PAPE).....	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APA	Atendimento Personalizado da Aprendizagem
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVADEP	Ambiente Virtual de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefapro	Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
CEP/Conep Covid	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CUR	Corona Vírus Disease
D	Campus Universitário de Rondonópolis
DPD	Dissertações
DRE	Desenvolvimento Profissional Docente
EAD	Diretoria Regional de Educação
EJA	Educação a Distância
FICAI	Educação de Jovens e Adultos Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente
FormEduc	Formação de Professores da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ICHS	Instituto de Ciências Humanas e Sociais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação

MT	Mato Grosso
NECH	Núcleo de Estudos em Ciências Humanas
OBEDUC	Observatório da Educação
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PAPE	Professor de Apoio Pedagógico Especializado
PAED	Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência
PCD	Pessoa com Deficiência
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-pedagógico
PROBIC	Programa de Bolsa a Iniciação Científica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC-MT	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SEMED-ROO	Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis
SINTEP-MT	Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso
SciELO	Scientific Eletronic Library Online
SIGADOC	Sistema Integrado de Gestão e Administração de Documentos
SME	Secretaria Municipal de Educação de Campo Verde
SP	São Paulo
T	Teses
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNIVAR	Universidade do Vale do Araguaia

TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA: Entre caminhos e deslocamentos: uma história atravessada pela escola

Minha história com a educação não começou em um projeto idealizado, mas em um contexto de renúncias e reinvenções e resistências. Sou filha de uma família simples do interior, nascida e criada entre muitas limitações financeiras, emocionais e afetivas.

Cresci em meio a responsabilidades que, desde cedo, exigiram de mim resiliência, silêncio e força. De alguma maneira, mesmo nesse contexto adverso, ingressei no curso de Pedagogia, o que me fortaleceu; nele encontrei uma forma de resistência e reconstrução.

Terminado o ensino superior, não por escolha convicta, mas por necessidade, me vi em caminho inesperado. Aos 27 anos, encontrei um espaço onde pude, aos poucos, reconstruir minha voz. A Pedagogia não foi um refúgio, mas um espaço de travessia: lugar onde passei a me reconhecer como mulher, mãe e educadora. Comecei a lecionar por acaso, em uma turma do 5º ano. Sem experiência, mas com coragem, entrei na sala de aula e nunca mais saí. Aprendi no corpo e no cotidiano que a docência exige mais do que domínio de conteúdo: exige presença, escuta, empatia e constante adaptação.

Durante minha trajetória, assumi diferentes funções: fui professora regente, diretora, professora de Atendimento Personalizado da Aprendizagem, Professora de Atendimento Pedagógico Especializado, Auxiliar de coordenação. Em todas essas experiências, vivenciei o que Ball (2001) chama de “subjetividades produzidas pelas políticas”: fui sendo moldada, tensionada e, muitas vezes, desamparada pelas exigências das reformas educacionais, que ampliam funções, reduzem apoios e invisibilizam os sujeitos.

Assumi demandas para as quais não estava preparada, enfrentei o desafio de atuar com crianças com deficiência intelectual, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), autismo e transtornos diversos sem apoio pedagógico estruturado. Precisei aprender sozinha, na maior parte do tempo. Poucas vezes, a aprendizagem se deu em pares com minhas colegas que viviam o mesmo, na prática e pela prática.

Como aponta Tardif (2002), o saber docente se constitui na intersecção entre a formação, a experiência e a prática vivida. E foi nesse entrelaçamento que construí minha identidade profissional. Entretanto, essa construção não se deu sem dor. Ao longo do tempo, percebi que minha condição de pedagoga se caracterizava por um constante deslocamento: nem professora regente, nem gestora, nem técnica — uma profissional "multiuso", requisitada para tudo, raramente reconhecida em sua especificidade.

O sentimento de não pertencimento intensificou-se no contexto das políticas educacionais implementadas no estado de Mato Grosso, formuladas em consonância com as diretrizes estabelecidas pela legislação federal, notadamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação, que orientam os entes federativos quanto à organização dos sistemas de ensino e ao cumprimento de metas e estratégias educacionais. Nesse cenário, as Portarias nº 176/2022 e nº 1.138/2024 implantadas pela Secretaria de Educação (SEDUC) no Mato Grosso, promoveram a redefinição das atribuições do pedagogo, ampliando o escopo de suas responsabilidades e produzindo impactos significativos na construção e na sustentação de sua identidade profissional.

Ao iniciar o mestrado em Educação, vi a possibilidade de apreender, com mais profundidade, esse não-lugar. Minha pesquisa nasce do desejo de transformar o vivido em reflexão e, como defende Nóvoa (1992), entender que a formação do professor não se dá apenas nos cursos, mas também — e sobretudo — na tessitura de sua trajetória pessoal. Por isso, optei por uma abordagem qualitativa, com base em narrativas de vida e profissional de pedagogos iniciantes, para compreender como eles expressam os desafios, incertezas e inseguranças diante das novas funções exigidas.

Como militante da escola pública e da formação humana, inspiro-me em Paulo Freire, que nos ensina que “educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.” (Freire, 1979, p. 84). Ao narrar minha própria história e dar voz às histórias de outros pedagogos iniciantes, busco não apenas denunciar as fragilidades das políticas que nos afetam, mas também afirmar a potência de nossas existências docentes.

Como pedagoga, sou uma, dos não-lugares. Há mais de quinze anos, tendo atuado em diversas modalidades de ensino, confesso que, exceto pelos primeiros três

anos de experiência, este tem sido um dos períodos mais desafiadores da minha carreira, em que me vejo diante da necessidade de sobreviver a estas mudanças de atribuições nas normativas atuais que guiam a vida do professor pedagogo em Mato Grosso. Eu própria me percebo como participante da pesquisa ao me reconhecer nas situações vividas pelas participantes da pesquisa, ao colocarem seus desafios em meio a tantas mudanças.

Nesse sentido, portanto, me somo às demais professoras, não no tempo de atuação, mas na função que ocupam como pedagogas, e me incluo como iniciante nessas novas funções, vivo os mesmos dilemas e inseguranças que os pedagogos iniciantes de carreira.

Esta dissertação, conseqüentemente, é também um testemunho. Um ato político, teórico e afetivo que afirma que o lugar do pedagogo não pode ser o da invisibilidade. Nossa formação, nossas histórias e nossas práticas precisam ser reconhecidas como parte do processo formativo e das políticas que nos atravessam. Que minhas palavras sirvam, então, como ponte entre o vivido e o pensado, entre a dor e a ação, entre a história individual e a luta coletiva pela valorização do trabalho docente.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18 2
MAPEANDO A TEMÁTICA	26 3
CAMINHOS METODOLÓGICOS	41
3.1. Município loci da pesquisa: uma breve história	45
3.2. Os loci da pesquisa: a história das escolas	47
3.2.1. Escola Estadual Jupiara	47
3.2.2. Escola Estadual Waldemon Moraes Coelho (em reforma)	48
3.3. As participantes da pesquisa	49
3.3.1. Perfil das participantes: o questionário	53
3.4. Memoriais de formação: uma breve abordagem conceitual	53
3.4.1. O que dizem os memoriais: trajetória formativa das participantes:	54
3.4.1.1. <i>O memorial de Flor do Deserto</i>	55
3.4.1.2. <i>O memorial de Jane</i>	56
3.4.2. Para conhecer um pouco mais sobre Flor do Deserto e Jane: o roteiro das entrevistas	59
4 ANÁLISES DAS NARRATIVAS DAS ENTREVISTAS E DOS MEMORIAIS ..	60
4.1. Eixo 1: Professor Pedagogo: entre os desafios, as inquietudes da atuação e a crise de identidade docente	60
4.2. Eixo 2 - Entre a precarização e as políticas públicas: o trabalho docente em Mato Grosso	66
4.3. Entre palavras e vivências: o que as narrativas das professoras revelam ...	73
4.4. Projeto Atendimento Personalizado da Aprendizagem (APA) e suas deliberações	75
4.4.1. Portaria 176/2022: Função Professor Pedagogo como auxiliar de Coordenação - 2022	79
4.4.2. Portaria 1.138/2024/GS/SEDUC/MT: Professor de Atendimento Pedagógico Especializado (PAPE)	86
4.4.3. As legislações estaduais educacionais de Mato Grosso e seus efeitos para os pedagogos nas atuais (dis)funções	89
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	101

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), na linha de pesquisa Política, Formação e Práticas Educativas. Tem como título Os não-lugares das pedagogas nas políticas educacionais de Mato Grosso. Aproprio-me da expressão de Marc Augé (1994) que define como **não-lugares** os espaços da **supermodernidade** que não promovem identidade, relações sociais duradouras ou sentido histórico. São locais de **passagem, consumo ou espera**, onde os indivíduos estão presentes fisicamente, mas ausentes em termos de enraizamento ou pertencimento. Assim, “Se um lugar pode ser definido como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode ser definido nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico será um **não-lugar**.” (Augé, 1994, p. 75).

O tema parte da realidade vivida tanto por mim, autora da pesquisa, como por tantos outros pedagogos e pedagogas que experienciam trajetória semelhante nesse não-lugares que, analogicamente falando, são passageiros, como as funções e atribuições vividas e desempenhadas.

A educação passa por inúmeros desafios na atualidade, razão pela qual tem se tornado necessário analisar e compreender as intenções, decisões e políticas que a permeiam para que os envolvidos no processo não sejam alienados pelo sistema.

Não obstante, a vida e a identidade do pedagogo no Brasil também passam por inúmeras mudanças. Na concepção de Libâneo (2005, p. 514), pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, indireta ou diretamente vinculadas à organização e aos processos de aquisição de saberes e modos de ação, com base em objetivos de formação humana definidos em uma determinada perspectiva.

Já Iria Brzezinski contribui dizendo que se tratando do pedagogo, sua identidade vai se constituindo 'por uma forma de saber-domínio do conhecimento, objeto de campo, de ser-atribuições da ordem ética e deontológica, de fazer-domínio dos saberes da prática profissional. (BRZEZINSKI, 2011, p. 4).

Em face disto, parte-se do pressuposto de que a identidade não pode ser concebida como pronta e consistente, mas com delineamentos provisórios referenciados por um “processo de identificações que de época em época, vem dando

corpo e vida” a uma dada identidade ou identidades, que “escondem negociações de sentidos, jogos de polissemia, choques de temporalidade em constante processo de transformação”, conforme sustenta Santos (1994, p.1).

Nos últimos anos, o exercício profissional do pedagogo no estado de Mato Grosso tem sido impactado por alterações normativas decorrentes da forma como a legislação estadual passou a operacionalizar as diretrizes nacionais. O redimensionamento dos alunos do Ensino Fundamental I da rede estadual para a rede municipal foi efetivado por meio da Lei n.º 11.422/2021 (Mato Grosso, 2021), medida que, embora já prevista de maneira orientadora pelo Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n.º 13.005/2014 (Brasil, 2014), assumiu contornos próprios no âmbito estadual.

Enquanto a política do Estado, estabelece diretrizes positivas voltadas à universalização do acesso, à melhoria da qualidade da educação básica e à cooperação federativa, indicando que a oferta do Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais, deve ser organizada de forma articulada entre União, estados e municípios. Em consonância com essas diretrizes, o Plano Estadual de Educação (PEE), alinhado ao PNE, definiu metas a serem alcançadas até 2025, atribuindo aos municípios a responsabilidade pela garantia de matrícula, permanência e qualidade do ensino dos alunos do Ensino Fundamental I, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

Entretanto, a materialização dessas orientações nacionais no contexto mato-grossense ocorreu por meio de dispositivos legais específicos, que produziram efeitos diretos sobre a organização do trabalho docente. Com a implementação da legislação estadual, especialmente a partir do Decreto n.º 723/2020 (Mato Grosso, 2020), os professores pedagogos da rede estadual, concursados para a regência de classe pela Secretaria de Estado de Educação (Seduc-MT) em 2017, passaram a perder suas atribuições vinculadas à sala de aula. A resposta adotada pelo Estado para o cumprimento das diretrizes nacionais materializou-se, no âmbito da política educacional estadual, na transferência dos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental para a rede municipal, processo iniciado em 2021, o qual desencadeou mudanças significativas na organização das escolas estaduais, na vida familiar dos estudantes e no lugar ocupado pelo

pedagogo nesse novo arranjo institucional. Esse processo tem ocasionado o fechamento de turmas e unidades escolares, desorganizando a vida de diversas famílias, além de enfraquecer o papel dos pedagogos nas instituições de ensino. O processo de municipalização, que se deu de forma tardia, trouxe consigo alterações no percurso do pedagogo, das famílias e dos alunos. Azevedo e Santos (2010) contribuem, afirmando que

Municipalização, refere-se à assunção, por parte do governo municipal, da responsabilidade com o provimento de determinados níveis e modalidades da educação formal, trazendo, de modo subjacente, a ideia das relações intergovernamentais entre os entes federativos: União, Estado e Municípios. (Azevedo; Santos, 2010, p. 17-42).

Ou seja, é o processo pelo qual os municípios assumem a responsabilidade pela gestão de determinados níveis ou modalidades de ensino, transferindo a administração das escolas para o poder local. Esse movimento, intensificado a partir da legislação educacional de 1996 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (LDB) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) — ocorreu por meio de convênios entre Estado e municípios, transferindo escolas, alunos e professores à rede municipal, como esclarece Militão (2007).

Embora esse processo vise à maior autonomia e capacidade de resposta às demandas locais, segundo o autor, ele também pode dar origem a modelos de gestão mais tecnocráticos, com espaço reduzido para participação social e impactos desfavoráveis na educação infantil.

Shiroma e Evangelista (2004) evidenciam que

A descentralização, proclamada como democratização da gestão educacional, é, na verdade, a transferência de responsabilidades administrativas e financeiras para estados, municípios e escolas, sem a contrapartida dos recursos necessários, convertendo-se em estratégia de contenção de gastos e de reforço dos mecanismos de controle (Shiroma; Evangelista, 2004, p. 525-245).

A transferência da oferta do Ensino Fundamental do Estado para os municípios, no processo de municipalização e descentralização, embora decorra do Decreto 723/2020, contribui, em Mato Grosso, para a fragmentação do trabalho docente e a

descaracterização da identidade profissional das professoras pedagogas, que passam a enfrentar novas exigências e precarização das funções educativas.

Precarização que segundo Antunes (2018) caracteriza-se por um conjunto de processos que fragilizam as condições objetivas e subjetivas de exercício profissional, expressando-se na instabilidade funcional, na ampliação de atribuições, na intensificação do trabalho e na perda de autonomia dos trabalhadores. No campo educacional, esse fenômeno incide diretamente sobre o trabalho docente, reconfigurando a identidade profissional e produzindo sentimentos de insegurança e desvalorização, especialmente entre professores iniciantes, conforme analisa Antunes (2018).

Nesse contexto de mudanças frequentes, como o redimensionamento, os pedagogos iniciantes vivenciam, de forma recorrente, situações marcadas por insegurança, tensão e apreensão diante das incertezas em relação ao futuro da carreira.

O problema desta pesquisa emerge das circunstâncias em que vive as pedagogas e os seus não-lugares no cenário educacional do Brasil e como isso reflete em Mato Grosso, caracterizado pelas políticas públicas que regulam as atribuições das professoras pedagogas em início de carreira. Sendo assim, questiona-se: O que expressam as narrativas das pedagogas de Campo Verde sobre os desafios e incertezas, diante das novas funções no MT? A formação continuada propiciada pelo sistema subsidia suficientemente essas pedagogas para as novas atribuições?

Um dos principais desafios decorre da forma como as diretrizes nacionais foram regulamentadas e operacionalizadas no âmbito do estado de Mato Grosso, por meio da Lei n.º 11.422, de 14 de junho de 2021, e, posteriormente, pelos atos normativos expedidos pela Secretaria de Estado de Educação. Nesse contexto, a Portaria n.º 176/2022/GS/Seduc/MT e a Portaria n.º 1.138/2024/GS/Seduc/MT passaram a definir e redefinir as atribuições do Professor Pedagogo, do Professor de Apoio Pedagógico Especializado e a implementação do Projeto Atendimento Personalizado da Aprendizagem (APA), produzindo impactos diretos na organização do trabalho pedagógico e na identidade profissional desses docentes.

Objetiva-se, com a pesquisa, identificar, a partir das narrativas dos pedagogos em início de carreira, que desafios e impactos foram causados pelas Portarias 176/2022 e 1.138/2024, adotadas no MT em atendimento ao PNE. Este objetivo se

dá, principalmente, a partir da condição de estarem em início de carreira e de profissional deslocado a uma nova função de seu campo de atuação. Como objetivos específicos pretende-se identificar **como Mato Grosso se articulou para atender ao dispositivo nacional**, criando o decreto 723/2020 as portarias nº 176-2022/GS/SEDUC/MT/ e a portaria nº1.138/2024/GS/SEDUC/MT, que dita sobre a função de auxiliar de coordenação, professor de apoio pedagógico especializado (PAPE), e no projeto atendimento personalizado da aprendizagem (APA) para acomodar os professores pedagogos do estado; compreender as condições formativas do pedagogo para desenvolver as funções a ele atribuídas, identificando suas dificuldades; e de que forma essa atividade vivenciada como “Não-lugares”, interfere em seu desenvolvimento profissional.

O pedagogo em início de carreira enfrenta constantes desafios quanto à prática, gestão da sala, compreensão e execução das exigências de registros online, documentos, organização de reuniões, substituição de professores de áreas, auxílio a alunos especiais com níveis de dificuldades e controles emocionais. Além disso, tem que emitir documentos oficiais, tais como a Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente (FICAI), utilizada pelas redes de ensino para identificar e comunicar a infrequência dos estudantes, com o objetivo de evitar a evasão escolar, e, ainda, alimentar plataformas nunca vistas antes, entre outras atividades que as mudanças de atribuições nos últimos têm exigido.

O professor iniciante é definido, com base em Marcelo e Cavaco (1992) e Garcia (1999), como o profissional que atua nos cinco primeiros anos de experiência na docência. Já Tardif e Raymond (2000), apoiados em Zeichner e Gore (1990), afirmam que o início na carreira profissional pode chegar aos sete primeiros anos de experiência. Para fins desta pesquisa, será considerado como professor iniciante aquele que possui até sete anos de experiência na docência, conforme a definição de Tardif e Raymond (2000).

Diante da realidade explanada, a pesquisa se ancora na abordagem qualitativa com o método (auto)biográfico, posto que

[...] a pesquisa autobiográfica faz referência a construção da identidade profissional e do trabalho de professores, ao evidenciar marcas e dispositivos experienciados na trajetória e percursos de vida – formação, possibilitando o sujeito revisitar suas memórias e reconfigurá-las, ressignificando sua vida ao longo do tempo (Souza, 2008, p. 37-50).

As pesquisas autobiográficas têm se consolidado como práticas de formação, através das narrações orais e/ou escritas de suas experiências, construções de identidade pessoais e coletivas (Souza, 2014).

As narrativas autobiográficas se originam das provocações às professoras sobre questões do seu cotidiano, frente às cobranças das políticas educacionais impostas pelo governo atual de Mato Grosso que têm influenciado suas práticas. A partir de então, suas respostas em forma de narrativas, foram colhidas e trazidas para análises. As participantes atuam em duas escolas estaduais de Campo Verde, Mato Grosso, e suas narrativas abordam o que sentem e percebem, as incertezas e inseguranças sobre as diversas funções a que são submetidas desde a aplicação das políticas educacionais que acabam por alterar sua identidade profissional.

Os instrumentos de pesquisa incluem a análise documental, que constará da leitura, destaques e avaliação dos documentos das políticas e os transtornos destas na vida profissional do pedagogo; buscas em sites disponíveis, para identificar produções sobre o tema da pesquisa; questionário aplicado aos professores, como mobilizador das questões para a redação dos memoriais, compreendidos como “[...] um espaço privilegiado para a construção de significados e para a reflexão sobre a própria identidade, permitindo ao sujeito interpretar e reinterpretar suas experiências vividas” (Abrahão, 2006, p. 45).

Passeggi (2011) complementa, afirmando que

Os memoriais são escritos de si que revelam a trajetória de vida de professores, enfatizando momentos significativos de sua formação e prática profissional. Trata-se de uma forma de construção da identidade docente, em que o sujeito reflete sobre suas experiências e aprendizagens (Passeggi, 2011, p. 45).

A autora elucida que ao escrever sua narrativa a pessoa busca dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra interpretação de si, ou seja, reinventa-se.

Dessa forma, escrever sobre a própria trajetória torna-se uma oportunidade de pensar sobre a formação pessoal e profissional, já que, ao revisitar suas memórias, cada indivíduo se depara com experiências únicas que compõem sua caminhada. Cada vivência é marcada por singularidades que não se repetem em outra história, o que faz com que, ao ser narrada, ela ofereça uma nova perspectiva dos

acontecimentos, contribuindo para o fortalecimento e a diversidade do legado cultural e histórico coletivo.

Os memoriais construídos ao longo da formação revelam trajetórias marcadas por emoções variadas e vivências singulares, refletindo o caminho pessoal e profissional daqueles que estão em processo de se tornar educadores.

Para Abrahão (2011), o memorial de formação é:

[...] o processo e a resultante da rememoração com reflexão sobre fatos relatados, oralmente e/ou por escrito, mediante uma narrativa de vida, cuja trama(enredo) faça sentido para o sujeito da narração, com a intenção, desde que haja sempre uma intencionalidade, de clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação (Abrahão, 2011, p. 165).

As narrativas das participantes acerca das funções desempenhadas de auxiliar de coordenação e Professor de Apoio Pedagógico, expressas nos memoriais, são analisadas a partir dos seguintes eixos de análise: Eixo 1- Professor Pedagogo: entre os desafios, as inquietudes da atuação e a crise de identidade docente e Eixo 2 - Entre a precarização e as políticas públicas: o trabalho docente em Mato Grosso.

As participantes da pesquisa foram selecionadas nas condições de pedagogo iniciante, situadas por Tardif e Reymond (2000).

No último concurso, de acordo com o edital, foram ofertadas aproximadamente 1.159 vagas para o cargo de Pedagogia global, o que significa que a pesquisa traz referência não só para as participantes do município de Campo Verde, como também para o estado de Mato Grosso inteiro, revelando a realidade dessa Unidade Federativa e seus desmembramentos na profissionalidade docente da rede estadual de ensino.

Salienta-se que Mato Grosso, hoje, é governado sob uma lógica capitalista, autoritária e centrada em interesses próprios, que tende a priorizar o acúmulo de lucros e a preservação dos privilégios das grandes elites econômicas. Nessa perspectiva, as decisões políticas são orientadas por metas que favorecem setores restritos, em detrimento das necessidades coletivas. As consequências para a população são evidentes: a maioria é submetida a um sistema que impõe regras e diretrizes de forma verticalizada, limitando a participação social e a autonomia. Essa estrutura hierárquica sustenta a desigualdade, aprofunda a exclusão e perpetua um ciclo no qual a classe trabalhadora é constantemente compelida a cumprir, executar e obedecer, enquanto seus direitos e condições de vida permanecem à margem das prioridades governamentais.

No caso da Educação, quem está na linha de frente conhece o cenário de precarização, desvalorização e condições de trabalho nem sempre adequadas, que só quem vive o dia a dia consegue compreender. Por trás das frases de efeito e imagens bem produzidas, da propaganda oficial, existe uma realidade sombria que enfraquece a qualidade do serviço e fere a dignidade de quem trabalha para manter tudo funcionando.

O município lócus da pesquisa foi a cidade de Campo Verde-MT (Imagem 1) que contava com 44.585 habitantes em 2024, aproximadamente (IBGE, 2024).

Imagem 1 – Cidade de Campo Verde, Mato Grosso



Fonte: Cidades & cia.¹

A cidade possui aproximadamente trinta e sete professores efetivos, ou seja, foram aprovados em concurso. Para identificar esses professores, foi feita, inicialmente, uma visita às escolas. Em seguida, a comunicação entre a pesquisadora e os pesquisados se deu por meio de um grupo criado no aplicativo WhatsApp (Imagem 2).

Imagem 2 – Criação do grupo de WhatsApp

¹ Conheça campo verde uma próspera e simpática cidade de Mato Grosso. Canal Cidades & cia. **Youtube**. Publicado em 08 de março de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n1G0hemJSgY>. Acesso em: 18 out. 2024.



Fonte: a autora.

Para a realização desta pesquisa, cadastrada sob nº 5.982.276, foram atendidas as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa da UFR. Além disso, foram contempladas, também, as exigências da Seduc-MT para o seu desenvolvimento, que exige a submissão de um formulário com todos os dados referentes ao projeto de pesquisa no processo encaminhado via Sistema Integrado de Gestão e Administração

de Documentos (SIGADOC), meio eletrônico pelo qual a Secretaria autoriza as pesquisas. A autorização foi concedida em dezembro de 2024 (Imagem 3) para desenvolvimento na Escola Estadual Jupiara e na Escola Estadual Waldemom Moraes Coelho, ambas da rede estadual de ensino.

Imagem 3 – Autorização da pesquisa (Seduc-MT)



Fonte: a autora.

2 MAPEANDO A TEMÁTICA

Desenvolver o mapeamento da pesquisa consiste em uma atividade complexa para o novo pesquisador, exigindo uma orientação específica para tal aprendizagem. Assim, somente após a participação no mini curso sobre o estado do conhecimento, ministrado pelas professoras doutoras Simone Albuquerque da Rocha e Rosana Maria Martins e suas convidadas, intitulado “O mapeamento da Pesquisa - Estado do Conhecimento”, foi possível entender como fazer a pesquisa dentro dos sites de buscas disponíveis.

Segundo Romanowski, o estado do conhecimento constitui um procedimento investigativo que permite mapear, sistematizar e analisar a produção acadêmica existente sobre determinado objeto de estudo, possibilitando identificar tendências, recorrências, lacunas e perspectivas teóricas presentes nas pesquisas, contribuindo para a delimitação do problema e para o aprofundamento do referencial teórico do pesquisador (ROMANOWSKI, 2002).

Foram orientações esclarecedoras, inclusive com o uso de marcadores booleanos, descritores e assuntos relacionados à pesquisa, tendo em vista que tanto as professoras quanto as palestrantes deixaram claro como usar as nomenclaturas e comandos corretos para uma busca mais assertiva.

Investigar as produções sobre um determinado tema, disponíveis em sites de pesquisa, em um espaço temporal delimitado, torna-se imprescindível para o novo pesquisador, para obter o cenário da pesquisa em diferentes espaços e nortear os caminhos de seu próprio estudo. Foi o que ocorreu no caso da pesquisa ora apresentada. Portanto, seguem os resultados do mapeamento que abrange um período de dez anos, de 2014 a 2024.

O primeiro passo para a construção do mapeamento da pesquisa foi a definição dos descritores, elencado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Descritores da pesquisa

Descritores
Professor iniciante
Professor iniciante no Mato Grosso
Professor pedagogo iniciante <i>AND</i> políticas educacionais
Professor pedagogo iniciante <i>AND</i> políticas educacionais no Mato Grosso

Professor pedagogo iniciante <i>AND</i> funções nas escolas em Mato Grosso
--

Fonte: a autora (2025).

Escolhidos os descritores, foram consultadas as seguintes bibliotecas digitais: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e a base de Dissertações do Portal da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). A escolha dessas bibliotecas se deve à confiabilidade com que exercem a divulgação de trabalhos científicos.

Feito o processo de escolhas das plataformas das bibliotecas virtuais e dos descritores, delimitou-se como marco temporal o período entre os anos de 2014 e 2024, período considerado essencial para a análise dos avanços nas pesquisas relacionadas à temática em questão, publicizadas em artigos científicos, dissertações e teses.

A busca nas plataformas virtuais se deu de duas formas: a primeira com os descritores sem marcadores *booleanos* e a segunda, com esses marcadores.

O primeiro descritor pesquisado na BDTD foi “professor iniciante”, que, em um primeiro momento, apresentou um total de mais de quatrocentos e sessenta e cinco trabalhos no Brasil. Ao aplicar o filtro como o marco temporal o total passou a trezentos e setenta e cinco títulos, que foram submetidos a mais um filtro: idioma. Com isso, o total ficou em trezentos e setenta e quatro. Desses, somente seis produções foram selecionadas e analisadas de acordo com a possível contribuição à pesquisa em tela.

O Quadro 2 apresenta os dados dos seis trabalhos eleitos, obtidos a partir da leitura dos resumos. São cinco dissertações (D) e uma tese (T).

Quadro 2 – Trabalhos selecionados a partir do descritor “professor iniciante” na plataforma BDTD (2014-2024)

Autor	Título	T/D	Instituição	Orientador(a)	Ano
Stephanie Marina Cardoso Araújo Duarte	Tornar-se docente: o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente	D	Universidade de Brasília	Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva	2014
Thais Elena Lotumolo	Professores iniciantes: como compreendem o seu trabalho?	D	Universidade Federal de São Carlos	Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva	2014

Claudineide Lima Irmã Santos	Professor iniciante aprender a ensinar: sentimentos e emoções no início da docência	D	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida	2014
Joelson de Sousa Morais	A prática pedagógica no cotidiano de professoras iniciantes: tramas e desafios do aprender a ensinar	D	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Profa. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança	2015
Thaís Mota Diniz	Os percalços e necessidades no caminho do professor iniciante	D	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	2020
Maria Mikaele da Silva Cavalcante	Como se desenvolvem os professores nos primeiros anos de docência? Estudo com iniciantes da educação básica Cearense	T	Universidade Estadual do Ceará	Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias	2023

Fonte: a autora (2025).

A *autora*² Stephanie Marina Cardoso Araújo Duarte, em sua pesquisa de mestrado, intitulada “Tornar-se docente: o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente”, de 2014, *objetivou* compreender como ocorre o processo de constituição da profissionalidade de professores em início de carreira, a partir da inserção desses no cotidiano de uma escola pública do Distrito Federal.

Os dados foram coletados por meio de *observação, questionário e grupo focal*,

sendo analisados com base no Materialismo Histórico Dialético. A pesquisa apresentou os seguintes pares dialéticos: desafio-realizações, teoria-prática e cotidiano-suspensões.

Dessa forma, Duarte (2014) constatou que o início da carreira, da forma como tem ocorrido, não tem possibilitado a construção da especificidade da profissão docente, ou melhor, não tem possibilitado uma relação consciente com essa especificidade ou de contribuir para o estreitamento das relações pessoais e interpessoais com a comunidade escolar.

A pesquisa “Professores iniciantes: como compreendem o seu trabalho?”, de Thais Elena Lotumolo, publicada em 2014, buscou compreender quais são as percepções e os sentidos atribuídos por docentes iniciantes na carreira no campo das

² As palavras em itálico que não fazem parte de língua estrangeira referem-se as partes que compõem a pesquisa.

organizações escolares em que desenvolvem sua atividade profissional. O trabalho foi realizado em Hortolândia-SP.

Para a *coleta de dados* empíricos foram realizadas *entrevistas* com professoras pertencentes à rede de escolas públicas municipais da localidade retratada, sendo examinadas por meio da *análise de conteúdo*. Desse modo, foi possível compartilhar as necessidades dos professores iniciantes, bem como suas experiências educacionais.

Além disso, a pesquisa ressalta a importância de considerar a relação entre os desejos de professores ingressantes e a forma de apoio oferecida pelos sujeitos do ambiente escolar. A pesquisa de Lotumolo (2014) procurou demonstrar a importância de focalização na etapa inicial da docência, no estímulo de edificação de novas posturas e atitudes que venham ao encontro das percepções de um professor ingressante.

A *dissertação* de Claudineide Lima Irmã Santos, resultante da pesquisa “Professor iniciante aprender a ensinar: sentimentos e emoções no início da docência”, defendida em 2014, traz a problemática do entendimento de quem é o professor iniciante nos dias atuais, como tem adentrado no espaço escolar, buscando saber quais as emoções e sentimentos envolvem o início da carreira deste profissional, tecendo considerações sobre como o coordenador pedagógico ou os pares (professores experientes) podem contribuir nesse início da docência.

Em relação à *metodologia*, Santos (2014) fez uso da *abordagem qualitativa*, com aplicação de questionários de caracterização e entrevista semiestruturada, visando analisar experiências, emoções, sentimentos e o processo de constituição docente de duas professoras no início da profissão, por meio de seus relatos.

Os *resultados* do estudo de Santos (2014) trazem respostas que permitem oferecer sugestões para diretrizes de políticas educacionais dentre as quais se destacam: planejar o processo de formação continuada que considere o perfil dos professores iniciantes, suas experiências, expectativas, anseios e os conhecimentos já construídos, mesmo que de forma fragmentada.

A pesquisa de *mestrado* de Joelson de Sousa Morais, com o título “A prática pedagógica no cotidiano de professoras iniciantes: tramas e desafios do aprender a ensinar”, divulgada em 2015, teve como *objetivo* compreender como as professoras iniciantes mobilizam os saberes e saberes-fazer na prática pedagógica cotidiana.

De acordo com o Moraes (2015), a pesquisa surge de sua própria experiência como professor iniciante na escolarização de crianças pequenas e no entrelaçamento com vários contextos de experiências que se relacionavam com suas observações e compartilhamento de saberes e fazeres com outras professoras na formação inicial, no curso de Pedagogia. Orientando-se na *abordagem qualitativa*, o autor usou como perspectiva teórico-política e metodológica os estudos do cotidiano na investigação, adotando como instrumentos as conversas e observações registradas em áudio, fotografias e diário de pesquisa acerca da prática pedagógica das interlocutoras desta pesquisa, que foram três professoras iniciantes que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental numa escola pública municipal de Caxias - MA.

Os *resultados* das análises realizados pelo autor mostram que em meio às práticas hegemônicas, impregnadas pelo currículo oficial, as praticantes-pensantes do cotidiano produzem outros sentidos, metamorfoseiam-se, tecem suas identidades profissionais e apresentam algumas lacunas na sua prática, numa perspectiva complexa, protagonizando, assim, práticas emancipatórias e democráticas, que legitimam os saberes mobilizados, fundamentais para a aprendizagem da docência e a consolidação do processo de profissionalização.

A *dissertação* de mestrado de Thaís Mota Diniz, intitulada “Os percalços e necessidades no caminho do professor iniciante”, de 2020, objetivou identificar os principais desafios e dificuldades enfrentados por um grupo de professores iniciantes, alocados nas redes particular e pública de municípios do estado de São Paulo.

No que tange à parte teórica, o estudo foi realizado a partir de *autores* como Marcelo García (1999), Denise Vaillant e Carlos Marcelo (2012), Michael Huberman (1995), que auxiliaram nas considerações sobre o percurso inicial dos professores, discutindo aspectos relativos à formação inicial e os percalços mais frequentes no seu caminho, como as condições de trabalho. Além desses autores, foram exploradas as obras de Estrela, Madureira e Leite (1999) e Esteves e Rodrigues (2006), para discutir o conceito de necessidades formativas.

A *metodologia* aplicada por Diniz (2020) obedeceu a uma abordagem qualitativa. Para a coleta de dados foi utilizado um questionário de caracterização e de manifestação sobre os tópicos definidos, dos trinta participantes, sendo analisados por meio da análise de prosa, segundo André (1983).

Os *resultados* apontaram que os principais desafios e dificuldades dos professores correspondem às condições de trabalho e suas implicações, como a desvalorização salarial e de reconhecimento social, a falta de parceria entre os pares, gestão e família, e a ausência de recursos e formações adequadas (Diniz, 2020).

A *autora* Maria Mikaele da Silva Cavalcante, em sua *tese* de doutorado, defendida na Universidade Estadual do Ceará, em 2023. O *tema* versa sobre o desenvolvimento profissional docente (DPD) de pedagogos que estão iniciando a carreira na rede pública de ensino cearense. Teve como *objetivo* compreender as mudanças que caracterizam a aprendizagem profissional de professores pedagogos iniciantes que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental do Ceará.

A *discussão teórica e analítica* efetuada por Cavalcante (2023) versou sobre o desenvolvimento docente na perspectiva da aprendizagem profissional expressa por diversos autores, com ênfase nas formulações de *autores* como Fiorentini; Crecci (2013), Roldão (2007) e Imbernón (2009); e o início na profissão professor foi orientado, principalmente, por Nono e Mizukami (2006, 2011); Marcelo (2010); e André (2015).

No que tange à *metodologia*, a autora fez uso da pesquisa de natureza qualitativa, de cunho empírico. Os dados foram obtidos por meio de questionário eletrônico, entrevistas com professores iniciantes e diário de campo. Conforme Cavalcante (2023), a aplicação do questionário eletrônico alcançou 71 participantes, sendo que 61 deles perfizeram o perfil da demanda, dos quais 46 aceitaram ser parte da segunda fase do estudo (entrevista) e, deste universo, *foram selecionados* oito integrantes; o momento das produções de narrativas orais teve como intuito aprofundar matérias abordadas no questionário eletrônico, assim como produzir mais indicadores sobre o assunto.

Os *resultados* da pesquisa evidenciaram, primeiramente, com base nos questionários, que os desafios enfrentados nos primeiros anos de atuação estão relacionados aos aspectos formativos, aos conhecimentos profissionais e pedagógicos, às condições de trabalho, às relações interpessoais e à pandemia.

Quanto ao grupo de professores selecionados para produzirem narrativas, as análises de Cavalcante (2023) mostraram que esses profissionais ressaltam, dentre as situações e experiências que consideram haver contribuído para o seu DPD, a socialização entre os pares e os estudos, considerando que motivaram e

concorreram para o crescimento, mudança e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento profissional.

Ainda no que se refere ao descritor “professor iniciante”, porém em plataforma diferente – portal de periódicos da Capes – o resultado da primeira busca foi de 128 trabalhos; ao aplicar os filtros: marco temporal: 2014-2024 e o idioma: português, a quantidade foi reduzida para 96 produtos. Esses trabalhos passaram por uma análise preliminar, a fim de identificar quais se aproximavam da pesquisa em questão, chegando-se a quatro artigos científicos.

O Quadro 3 contém os dados desses trabalhos:

Quadro 3 – Artigos científicos selecionados a partir do descritor “professor iniciante” na plataforma Portal de Periódicos da Capes (2014-2024)

Autor	Título	Instituição	Ano
Mônica Maria Teixeira Amorim	O início da carreira docente e as dificuldades enfrentadas pelo professor iniciante	Universidade da Cidade de São Paulo	2017
Patrícia Cristina Albieri de Almeida, Adriana Teixeira Reis, Ana Lúcia Madsen Gomboeff, Marli André	As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa	Universidade Federal de São Carlos	2020
Klinger Teodoro Ciríaco, Letícia Maria da Silva	Mapeamento de produção científica brasileira sobre professores iniciantes (2006-2016) – do “choque com o real” à “descoberta”		2020
Letícia Almeida Lopes, Juliana Lima Moreira Rhoden	Professor iniciante: os desafios do início da carreira		2023

Fonte: a autora (2025).

A autora Mônica Maria Teixeira Amorim, no artigo “O início da carreira docente e as dificuldades enfrentadas pelo professor iniciante”, veiculado em 2017, *objetivou* analisar as principais dificuldades enfrentadas pelo professor iniciante, uma vez que, para ela, o início da carreira docente constitui uma fase que carece ser examinada.

Nesse sentido, a pesquisadora faz seu estudo por meio de uma revisão de literatura e a pesquisa de campo, sendo utilizado como técnicas para a coleta de dados questionários e entrevistas com professores iniciantes. A partir da análise dos dados coletados a autora conclui que as dificuldades enfrentadas pelo iniciante constituem

importante objeto de análises, podendo lançar luzes não apenas para a licenciatura, mas para a formação continuada e as políticas educativas (Amorim, 2017).

Na mesma vertente de pesquisa, *revisão de literatura*, as pesquisadoras Patrícia Cristina Albieri de Almeida, Adriana Teixeira Reis, Ana Lúcia Madsen Gomboeff e Marli André publicam, em 2020, o trabalho “As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa”, no qual apresentam uma revisão de literatura em que pretenderam analisar as tendências dos estudos sobre o professor iniciante, identificando se e como as produções têm indicado recomendações para promover a inserção profissional dos docentes no início da carreira.

As pesquisadoras realizaram o levantamento bibliográfico no período de 2000 a 2019, tendo como corpus de análise os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), as dissertações e teses disponíveis no catálogo de Teses e Dissertações da Capes e, ainda, os artigos disponíveis no *website* da *SciELO* e do *Educ@* (Almeida *et al.*, 2020).

A análise do corpus aponta para um aumento importante de publicações sobre o tema a partir de 2014, bem como trabalhos voltados para as ações de formação continuada propostas em secretarias estaduais e municipais. Além disso, as autoras apontam que houve um aumento dos trabalhos com foco nas ações formativas de apoio e acompanhamento ao professor que ingressa na profissão, destacando-se as contribuições do uso de dispositivos de formação e dos grupos colaborativos.

Todavia, Almeida *et al.* (2020) alertam para as lacunas existentes nas pesquisas sobre professores iniciantes, uma vez que são poucos os estudos que problematizam seus resultados e aprofundam as análises e interpretações, de modo que se possa gerar um conhecimento mais abrangente e consistente permitindo indicar caminhos, ações e práticas que favoreçam a inserção profissional dos docentes.

O artigo científico de autoria de Klinger Teodoro Ciríaco e Letícia Maria da Silva, intitulado “Mapeamento de produção científica brasileira sobre professores iniciantes (2006-2016) – do ‘choque com o real’ à ‘descoberta’”, divulgado no ano de 2023, buscou apresentar um mapeamento da produção científica brasileira sobre professores iniciantes no período de 2006 a 2016.

Nessa pesquisa, os autores adotam a *perspectiva metodológica qualitativa* para apresentar o levantamento de teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação de Universidades públicas pertencentes às cinco regiões do

País (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul), no intuito de realizar um estudo do tipo “*Estado da Arte*”, na vertente de Ferreira (2002).

Os *resultados* do processo de busca permitiram discorrer sobre categorias da inserção na docência em distintos seguimentos de atuação: a) Educação Infantil; b) anos iniciais do Ensino Fundamental; c) anos finais do Ensino Fundamental; d) Ensino Médio; e Ensino Superior (Ciríaco; Silva, 2023).

Os pesquisadores asseguram que no processo de iniciação do professor, nos cinco eixos de discussão, foi possível perceber que os sentimentos “choque com o real”, “sobrevivências” e “descobertas” são vivenciados nos diferentes contextos e se alternam, ora de modo mais acentuado, ora menos, dependendo do campo em que o docente ingressa na profissão, dadas as especificidades da atuação.

Já o artigo científico de Letícia Almeida Lopes e Juliana Lima Moreira Rhoden, “Professor iniciante: os desafios do início da carreira”, de 2023, traz à tona a discussão acerca da profissão docente, tendo como *objetivo* da pesquisa a busca pela compreensão dos desafios encontrados no início da carreira e o reconhecimento dos movimentos da docência iniciais, tendo em vista que é nesta etapa que ocorre a mudança de papéis, quando o aluno se torna o professor.

Quanto à *metodologia*, as autoras fizeram uso da pesquisa bibliográfica respaldada em autores basílicos que versam sobre o tema, bem como produções recentes. Esse estudo fez entender que os desafios na iniciação à docência implicam em diversos outros, principalmente da vida pessoal, e que se entrelaçam com a profissão. Além disso, Lopes e Rhoden (2023) elucidam que na fase da iniciação da carreira são vários os desafios que o professor iniciante terá de superar, e isto torna necessário o contínuo movimento de aprendizagem docente.

Na continuidade do levantamento bibliográfico sobre o descritor “professor iniciante” foi consultada a plataforma da *SciELO*. Em um primeiro momento foram encontradas 16 pesquisas para esse descritor; aplicados os filtros tempo: 2014 a 2024 e idioma: português, a pesquisa mostrou 11 trabalhos relacionados à temática, porém, nenhuma pesquisa das que foram localizadas se aproximaram aos objetivos desta pesquisa.

Para o descritor “professor iniciante no Mato Grosso” a busca na plataforma da BDTD apresentou um total de 37 publicações, das quais foram selecionadas apenas quatro, por estarem mais próximas do objeto de pesquisa.

Essas quatro produções, todas dissertações (D), podem ser observadas no Quadro 4 abaixo:

Quadro 4 – Trabalhos selecionados a partir do descritor “Professor iniciante no Mato Grosso” na plataforma BDTD (2014-2024)

Autor	Título	T/D	Instituição	Orientador(a)	Ano
Mendes Solange Lemes da Silva	Práticas formativas em Mato Grosso sob o olhar de professores iniciantes	D	Universidade Federal de Mato Grosso	Simone Albuquerque da Rocha	2014
Adriane Pereira da Silva	Professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia e o abandono da carreira docente no município de Rondonópolis/MT	D	Universidade Federal de Mato Grosso	Simone Albuquerque da Rocha	2018
Adriana dos Reis Clemente	Inserção e indução à docência no Mato Grosso: percepções de professores iniciantes em narrativas	D	Universidade Federal de Mato Grosso	Rosana Maria Martins	2022
Jucelma Lima Pereira Fernandes	Professoras iniciantes e os efeitos da pandemia em suas práticas em Mato Grosso	D	Universidade Federal de Mato Grosso	Simone Albuquerque da Rocha	2022

Fonte: a autora (2025).

A primeira das produções sobre professores iniciantes no estado de Mato Grosso em destaque é a dissertação de Mendes Solange Lemes da Silva, denominada “Práticas formativas em Mato Grosso sob o olhar de professores iniciantes”, defendida em 2014. A autora reflete a respeito das práticas formativas educacionais desenvolvidas por meio da Formação Continuada, com foco na formação do professor iniciante e consiste em uma investigação a partir de projeto aprovado no Observatório da Educação (Obeduc) pela Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis (UFMT/CUR).

Dessa forma, seu trabalho teve como *objetivo* investigar e compreender as práticas formativas educacionais desenvolvidas por meio da Formação Continuada da Seduc-MT, Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis (Semed-ROO) e de escolas particulares do município de Rondonópolis-MT. No percurso *metodológico*

Silva (2014) fez uso de uma abordagem qualitativa, tendo como instrumentos a análise documental, o *questionário e entrevistas*, sendo estes aplicados a colaboradores gestores, coordenadores e articuladores da formação das escolas públicas e particulares e, especificamente, com seis egressos como professores iniciantes.

Nesse sentido, o *resultado* da análise dos dados apontou que as práticas formativas de Formação Continuada das redes estadual e municipal de ensino então oferecidas atendiam a todos os profissionais da escola, não havendo, ainda, uma formação com foco no professor iniciante. No que se refere à Formação Continuada das escolas particulares, os resultados indicaram que se encontrava adormecida, consistindo apenas em encontros para orientação e esclarecimentos. Além disso, a pesquisa de Silva (2014) revelou que em duas escolas da rede municipal ocorre um acompanhamento diferenciado, voltado, em específico, para o professor iniciante. Esse acompanhamento se deve ao fato de esta instituição pertencer ao projeto de pesquisa do Obeduc.

A *dissertação* de Adriane Pereira da Silva, “Professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia e o abandono da carreira docente no município de Rondonópolis/MT” (2018), abordou o professor iniciante e o abandono da carreira docente, tema este pouco tangido em pesquisas brasileiras, e teve como *objetivo* compreender quais os motivos apontados pelos professores pedagogos em início de carreira, que causaram a desistência da profissão docente.

Para desenvolvimento da investigação, a pesquisadora fez uso *da abordagem qualitativa*, utilizando como procedimento e instrumentos de coleta de dados a *análise documental* do Diário Oficial do Estado e do Município, como também dados do setor de Recursos Humanos da Semed/ROO e das escolas da rede estadual, assim como entrevistas narrativas e buscas em sites eletrônicos.

Compuseram o quadro de sujeitos da pesquisa seis professoras, sendo três da rede municipal e três da rede estadual, empossadas por concurso público e, posteriormente, exoneradas a pedido delas mesmas. A partir das análises, os *resultados* apontaram que os motivos relacionados aos pedidos de exoneração, ou seja, a desistência do magistério, foram associados ao excesso de obrigações impostas aos professores quando da posse do concurso e, ainda, ao distanciamento entre a formação inicial e a realidade encontrada nas escolas (Silva, 2018).

A *dissertação* “Inserção e indução à docência no Mato Grosso: percepções de professores iniciantes em narrativas”, de autoria de Adriana dos Reis Clemente, veiculada em 2022, *objetivou* compreender o processo de indução à docência, proveniente de iniciativas das redes de ensino (Estadual e Municipal), em atendimento às reais necessidades do professor iniciante, em sua inserção profissional e os desdobramentos dessas ações formativas.

Como *caminho metodológico*, Clemente (2022) adotou a pesquisa (auto)biográfica, privilegiando a *abordagem qualitativa*, tendo as narrativas autobiográficas e entrevistas autobiográficas como instrumentos de coleta de dados.

No *resultado* da análise dos dados, evidenciou-se dilemas, expectativas e desafios do início da carreira docente, tais como lidar com lançamento de dados no sistema, administrar o tempo das atividades, entre outros, bem como a importância do acompanhamento pela equipe gestora e/ou professor experiente ao professor iniciante nos primeiros contatos com a realidade escolar, o que aproxima essa pesquisa a outras tantas que focam a inserção profissional.

O estudo revelou, também, que as ações de indução à docência realizadas pela Semed-ROO e Seduc-MT em Rondonópolis/MT, são tímidas. Nesse sentido, a Semed-ROO desenvolve ações mais pontuais para a indução do professor iniciante e a Seduc-MT elaborou a matriz de formação do iniciante e está desenvolvendo a política de formação. Ademais, os resultados indicaram a necessidade de implantação de uma política de indução à docência que atenda às necessidades formativas dos professores iniciantes como auxílio no enfrentamento dos desafios do início da carreira docente (Clemente, 2022).

A *dissertação* da pesquisadora Jucelma Lima Pereira Fernandes, intitulada “Professoras iniciantes e os efeitos da pandemia em suas práticas em Mato Grosso”, teve como *objetivo* analisar as necessidades formativas de professores iniciantes, atuantes em instituições públicas municipais de educação básica no município de Rondonópolis/MT, em face dos desafios encontrados por eles ao desenvolverem suas práticas pedagógicas no período de pandemia (Covid-19).

No *processo metodológico*, a pesquisa foi fundamentada na abordagem qualitativa e teve como instrumentos de coleta de *dados o questionário, a entrevista reflexiva e a análise documental*. Participaram da investigação três professoras iniciantes e atuantes na rede municipal de educação básica de Rondonópolis/MT.

Os *resultados* demonstraram as dificuldades e desafios encontrados pelos professores iniciantes ao usarem a tecnologia nas salas de aulas virtuais, além de imprevistos e incertezas que causaram inseguranças e conflitos, por vivenciarem uma situação dual de “choque da realidade”, primeiro, por serem iniciantes e não terem nenhuma prática docente e terem enfrentado situações novas e desafiadoras, e segundo, pela necessidade de associar metodologias de ensino remoto às suas práticas, procedimento este completamente desconhecido na sua formação inicial (Fernandes, 2022).

Na sequência, as pesquisas foram expandidas para outra plataforma, a biblioteca virtual da Capes-MEC, onde foram localizados dezesseis trabalhos, que, em sua maioria, também estão disponíveis na BDTD, razão pela qual não os abordarei aqui. No que tange à plataforma *SciELO*, não foram encontrados trabalhos publicados para este descritor.

No que concerne ao descritor “Professor pedagogo iniciante *and* políticas educacionais”, a busca na BDTD elencou 683 trabalhos, porém, ao fazer a análise dos títulos e resumos não foi possível selecionar nenhuma produção, pois tratavam de temas que não estavam alinhados aos interesses de nossa pesquisa. Também não se obteve resultado na plataforma Scielo e portal de periódicos da Capes.

Em seguida, a pesquisa com o descritor “Professor pedagogo iniciante *and* políticas educacionais no Mato Grosso” na plataforma BDTD apresentou um total de 74 trabalhos publicados. Todavia, nenhum trabalho foi selecionado, pois não se enquadravam nesta pesquisa. O mesmo ocorreu nas plataformas Scielo e Capes.

Para o descritor “Professor pedagogo iniciante *and* funções nas escolas em Mato Grosso” as buscas nas plataformas SciELO e Capes não identificaram quaisquer trabalhos publicados que pudessem contribuir no desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada. Já a plataforma da BDTD apresentou 20 produções, dentre as quais foi selecionada apenas uma, como se vê no quadro a seguir:

Quadro 5 – Trabalho selecionado a partir do descritor “Professor pedagogo iniciante *and* funções nas escolas em Mato Grosso” na plataforma BDTD (2014-2024)

Autor	Título	T/D	Instituição	Orientador(a)	Ano
-------	--------	-----	-------------	---------------	-----

Andreia Cristiane de Oliveira	Professores iniciantes no exercício da coordenação pedagógica em Mato Grosso: por entre nós e laços	D	UFMT	Simone Albuquerque da Rocha	2020
-------------------------------	---	---	------	-----------------------------	------

Fonte: a autora (2025).

A *dissertação* de Andreia Cristiane de Oliveira, intitulada “Professores iniciantes no exercício da coordenação pedagógica em Mato Grosso: por entre nós e laços”, teve como *objetivo* investigar o professor iniciante na função de coordenador pedagógico nas redes públicas de ensino na cidade de Rondonópolis, Mato Grosso.

No tocante ao *processo metodológico*, a investigação foi ancorada na abordagem qualitativa, tendo como participantes cinco coordenadores pedagógicos que se encontravam na condição de professores iniciantes e que atuavam na Educação Básica das redes municipal e estadual de Rondonópolis, município do interior do Mato Grosso. Como procedimentos e instrumentos para coleta de dados, Oliveira (2020) adotou a *análise documental*, as *entrevistas narrativas* e a *observação* dos momentos formativos dos quais participaram os coordenadores pedagógicos selecionados para a pesquisa.

Após a análise, os *resultados* evidenciaram que o maior desafio enfrentado pelos professores iniciantes que atuam na coordenação pedagógica consiste na operacionalização das demandas institucionais oriundas das redes de ensino às quais estão vinculados, a burocratização que envolve a sua função, bem como a organização da coletividade, fundada nos aspectos relacionais. Além disso, a pesquisa demonstrou que a formação ofertada pelas redes públicas de ensino a estes coordenadores não atende suas necessidades formativas (Oliveira, 2020).

O marco temporal indicou que várias pesquisas foram realizadas na última década, porém, esse fator não esgota as possibilidades do surgimento de pesquisas no decorrer de 2025. A respeito dos locais de produção é notória uma gama de trabalhos realizados na UFMT, seguido das Universidades da região Sudeste, especialmente do estado de São Paulo, com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Universidade Federal de São Carlos. Salienta-se que a maioria dos trabalhos realizados pela UFMT são do extinto Câmpus Universitário de Rondonópolis, hoje Universidade Federal de Rondonópolis, sob orientação da Professora Dra. Simone Albuquerque da Rocha; no estado de São Paulo, os trabalhos, em sua maioria, foram

orientados ou produzidos pela Professora Dra. Marli André. As demais publicações, não menos importantes, estão distribuídas nas restantes regiões e estados do país.

A partir da análise dos textos selecionados é possível notar que o tema professor iniciante traz possibilidades de novas pesquisas, apesar de ter sido discutido em diferentes Instituições de Ensino Superior nas últimas décadas. Essas discussões resultaram de políticas públicas voltadas para a inserção dos egressos de cursos de licenciaturas na docência, formação continuada de professores, entre outras ações voltadas para esse público.

No âmbito dessas novas discussões, a proposta desta pesquisa se baseia nessa temática tão relevante, o início da docência, que requer muito estudo.

Quanto às questões estruturais, as análises possibilitaram conhecer e reconhecer os modos de pesquisas existentes, bem como os referenciais teóricos que, de certa forma, auxiliam na reflexão desta pesquisa, direcionando o seu desenvolvimento, as metodologias que melhor atendem seus objetivos, bem como os instrumentos de coleta de dados mais eficientes.

Nessa direção, o levantamento bibliográfico evidenciou que esta pesquisa está no caminho certo, ao se debruçar sobre pontos relevantes e que conduzem ao aperfeiçoamento daquilo que ainda precisa ser mudado na realidade vivida pelos professores iniciantes.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa se fundamenta na abordagem do método autobiográfico, em que as narrativas históricas estão repletas de subjetividades, biografias e seu contexto histórico (Ferraroti, 2010). Por meio dessas narrativas, busca-se recordar, reviver e examinar as tensões implícitas nas respostas dos participantes. A investigação apoia-se em uma abordagem qualitativa, por ser adequada ao tema pesquisado, em face das frequentes mudanças nas políticas do Estado de Mato Grosso.

Como enfatiza Ferraroti (2010, p. 46) “toda pesquisa biográfica esconde tensões, conflitos e hierarquias de poder, apelando ao carisma e ao poder social das instituições científicas em relação às classes subalternas, desencadeando reações espontâneas de defesa”.

As narrativas fomentam a autorreflexão, possibilitando a exploração de perspectivas que transcendem a teoria, contribuindo para a análise do aprimoramento da prática docente, configurando-se como instrumentos significativos de investigação.

Os memoriais, por sua vez, são como escritas de si, e, primeiramente, uma ação de linguagem. Se a escrita não pode modificar os fatos vividos, ela pode modificar sua interpretação. Ao simbolizá-los de outra maneira, modifica-se a consciência que se tem dos fatos, de si mesmo e da própria ação no mundo. Passeggi (2011) assim corrobora, dizendo que

Os memoriais são escritos de si que revelam a trajetória de vida de professores, enfatizando momentos significativos de sua formação e prática profissional. Trata-se de uma forma de construção da identidade docente, em que o sujeito reflete sobre suas experiências e aprendizagens (Passeggi 2011, p. 43-59).

Esta pesquisa conta com instrumentos como a análise documental que, de acordo com Lüdke e André (1986), é uma técnica utilizada na pesquisa qualitativa que permite ao pesquisador examinar documentos como fontes relevantes de informação, oportunizando a compreensão de práticas, políticas e processos institucionais. Para a autora, os documentos não são neutros, mas refletem intencionalidades e devem ser analisados criticamente.

Para Celardi, a análise documental constitui um caminho metodológico fundamental na pesquisa educacional, pois possibilita compreender as

intencionalidades, os discursos e as contradições presentes nos textos normativos e institucionais, exigindo do pesquisador uma leitura crítica que ultrapasse o caráter descritivo dos documentos e considere seus contextos de produção, circulação e implementação (CELARDI, 2018).

Dessa maneira, utiliza-se da ideia de Lüdke e André (1986) para analisar as respostas das participantes e das considerações de Gil (2008) para analisar os documentos, como as Portarias e Leis citadas no decorrer da pesquisa. Consoante a isso, Mazzei (2011) afirma que

A análise documental exige uma leitura crítica e reflexiva dos documentos, pois eles não são meros registros neutros, mas construções sociais que carregam sentidos e intenções implícitas, as quais precisam ser desveladas para compreender as práticas sociais às quais estão vinculadas (Mazzei, 2011, p. 89).

Além disso, o estudo se vale, também, de questionário e questões disparadoras que mobilizam as narrativas. Tais questões partem do diálogo com os participantes, para que sejam construídas coletivamente. As questões refletem o que as inquieta e os memoriais retratam a trajetória pessoal e profissional de professores pedagogos em início de carreira.

Optou-se por aplicar um questionário como instrumento principal de coleta de dados, estruturado com perguntas abertas, de modo a contemplar tanto dados objetivos quanto percepções individuais dos participantes. Conforme destaca Gil (2008, p. 121), "o questionário consiste numa sequência de indagações escritas, organizadas de forma lógica, que devem ser respondidas pelo próprio informante".

Na formulação dessas perguntas, procura-se garantir clareza, coerência com os objetivos do estudo e uma linguagem acessível, conforme recomendam Lüdke e André (1986), ao enfatizarem a importância da neutralidade e da intencionalidade na construção dos instrumentos.

Além disso, considera-se a orientação de Minayo (2014, p. 94), que afirma: "As perguntas abertas são fundamentais para que os sujeitos expressem sentidos e significados que ultrapassam o previsível, revelando aspectos profundos da realidade investigada".

Aplica-se, ainda, **entrevistas**, uma vez que se trata de uma técnica que consiste em um diálogo intencional entre o pesquisador e o participante, com o objetivo

de obter informações detalhadas sobre as experiências, opiniões e significados atribuídos ao objeto de estudo. Segundo Lüdke e André (1986), a entrevista configura-se como um processo de interação que possibilita a obtenção de dados relevantes para a pesquisa, requerendo uma escuta atenta e ética por parte do entrevistador.

Complementando essa visão, Lüdke e André (1986) sublinham que a entrevista não é um procedimento neutro, mas uma construção conjunta entre os envolvidos, em que o sentido das falas é produzido no encontro entre pesquisador e entrevistado, o que requer sensibilidade para interpretar contextos e nuances.

Minayo (2014) enfatiza que a entrevista semiestruturada, amplamente utilizada nas pesquisas qualitativas, é orientada por um roteiro flexível, que permite ao entrevistado liberdade para expressar seus pontos de vista, sentimentos e significados, facilitando a compreensão das dimensões subjetivas do fenômeno investigado.

A observação possui natureza participante, considerando que, conforme André (2005, p. 26), o pesquisador sempre mantém um grau de interação com o objeto de estudo, “afetando e sendo afetado”.

O mapeamento desenvolvido por meio de consultas ao portal da Capes, SciELO e BDTD forneceu referenciais sobre o tema, indicando outras fontes de pesquisa capazes de contribuir com o tema proposto.

Mapeamento, como explica Minayo (2007), é o levantamento sistemático de dissertações e teses envolvendo a organização das produções acadêmicas dentro de um campo específico do conhecimento, permitindo identificar tendências, lacunas e contribuições tanto teóricas quanto metodológicas.

Esse processo é fundamental para o avanço do conhecimento científico, já que facilita a categorização e organização dos trabalhos existentes, ampliando a compreensão sobre o estado atual da área de estudo (Minayo, 2007, p. 123).

Rocha, Nascimento e Nascimento (2018) argumentam que o mapeamento sistemático é um método para construir um esquema de classificação e estruturar um tema de pesquisa.

Assim o resultado do mapeamento permite percorrer uma trajetória de ideias sobre um determinado assunto, proporcionando “[...] o olhar analítico-sintético no trato com as fontes” que ajudará na identificação de lacunas de investigação em determinado campo, capazes de sugerir pesquisas futuras (Rocha; Nascimento; Nascimento, 2018, p. 6).

Após o mapeamento nos bancos de dados, o próximo passo foi identificar as professoras iniciantes e as escolas da rede estadual de ensino no município de Campo Verde, conversando, primeiramente, com a gestão de cada escola sobre a pesquisa proposta. Inicialmente, houve concordância, desde que houvesse aprovação da Diretoria Regional da Educação (DRE) e submissão desta ao SIGADOC, sistema utilizado para a gestão eletrônica de documentos, permitindo o trâmite, armazenamento, e acompanhamento de processos administrativos e pedagógicos de forma digital, visando melhorar a eficiência no gerenciamento de informações dentro da Seduc-MT. Em face disso, o projeto foi estruturado para a submissão.

Posteriormente, foram localizadas duas professoras iniciantes, uma em cada escola, e com a aquiescência delas, criou-se um grupo no aplicativo WhatsApp para maior comunicação.

Para melhor subsidiar os iniciantes em conteúdos e referenciais, o grupo de pesquisa Investigação, da UFR, por meio da Formação de Professores da Educação (FormEduc), propôs um projeto de formação de Professores. Este projeto conta com a parceria da Secretaria Municipal de Rondonópolis, Campo Verde, Primavera e Juscimeira, abarcando aproximadamente 400 professores em formação. Esse curso de formação de professores tem como coordenadora a professora Doutora Simone Albuquerque da Rocha e como vice-coordenadora a Professora Doutora Rosana Maria Martins, contando com a colaboração de suas mestrandas.

O curso tem como título: “Estudos de formação e desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes e experientes da rede pública municipal e estadual”, e está vinculado à Linha de pesquisa: Formação de professores. Tem como objetivos conscientizar mestrandos, graduandos e professores da escola pública da importância de estudos e discussões sobre processos educativos; aprofundar estudos e pesquisas sobre o professor experiente e iniciante de diferentes *loci* de trabalho, incluindo a diversidade e a interdisciplinaridade; desenvolver estudos de formação, adotando teóricos com maior incidência nas produções na área de professor iniciante; compreender a fase inicial da docência, seus impasses, embates e desafios no início da carreira; tomar ciência do panorama nacional na área de formação docente, propostas e realidades.

A formação ocorreu no ano de 2024, através de discussões, leituras e participação dos participantes das redes de ensino. Aconteceu quinzenalmente, tendo manifestações sobre a contribuição da formação para suas práticas docentes e desenvolvimentos profissionais. Teve continuidade em 2025, seguindo a mesma estrutura e organização.

As temáticas são indicadas pelos professores, demonstrando o interesse e compromisso dos organizadores e palestrantes em contribuir, de fato, para com a realidade das diversas cidades envolvidas na formação, que é desenvolvida por professores do PPGEdU/UFR e da Semed de Rondonópolis.

Nessa formação foi trabalhado com os professores, intensivamente, o conceito de memoriais, porque este é um importante instrumento da coleta de dados. Nesta pesquisa, os memoriais subsidiam as reflexões sobre as incertezas e desafios enfrentados pelos participantes, as fragilidades que demonstram. Nesse processo, a própria pesquisadora insere-se como personagem participante, ao partilhar da mesma angústia vivida enquanto pedagoga efetiva da rede estadual de ensino.

Isso posto, elucida-se que a pesquisa em tela se desenvolve com base em dois eixos, consoante aos recortes dos memoriais: Eixo 1 - Professor Pedagogo: entre os desafios, as inquietudes da atuação e a crise de identidade docente e Eixo 2 - Entre a precarização e as políticas públicas: o trabalho docente em Mato Grosso.

3.1. Município loci da pesquisa: uma breve história

De acordo com o Portal da Prefeitura de Campo Verde³, o referido município (Imagem 4) começou a ser povoado no século XVIII, quando os primeiros colonizadores, oriundos de Minas Gerais, ali chegaram. Em 1886, os patriarcas Diogo Borges e José Camilo Fernandes, juntamente com suas famílias, se instalaram na fazenda Buriti dos Borges.

Imagem 4 – Cenas de Campo Verde, Mato Grosso

³ Disponível em: <https://campoverde.mt.gov.br/o-municipio/historia/>

⁴ Conheça campo verde uma próspera e simpática cidade de Mato Grosso. Canal Cidades & cia.



Fonte: Fonte: Cidades & cia.⁴

Em 1896, o major Gomes Carneiro, que tinha como ajudante de ordens o futuro marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, inaugura na comunidade de Capim Branco a estação telegráfica Coronel Ponce, desativada nos anos de 1950, devido à ação humana e também do tempo, acabou destruída. Uma réplica da estação foi construída e inaugurada em 2009 para tornar-se o Museu da História de Campo Verde, abrigando um acervo de utensílios e fotos do período da colonização.

Durante cerca de um século a região ficou economicamente estagnada; agricultura e pecuária serviam para a subsistência dos moradores. Foi a partir da década de 1960, com a chegada de migrantes vindos do Sul do Brasil que isso começou a mudar, trazendo um novo impulso ao cerrado, território inóspito e improdutivo. A fim de concretizar o sonho de uma vida próspera naquelas terras, deram início ao cultivo do arroz de sequeiro.

No ano de 1974, Otávio Eckert estabeleceu um posto de combustível na junção da BR-070 com a MT-140. Dez anos depois, lançou o loteamento Campo Real. Vale lembrar que alguns anos antes, Júlio Pavlak implantara, nesse mesmo local, o Loteamento Jupiara, com o objetivo de dar início a uma nova cidade, projeto que não logrou sucesso e foi abandonado.

Aos poucos, com auxílio da tecnologia adequada, o solo do cerrado tornou-se bastante produtivo. Os bons resultados obtidos no campo trouxeram o crescimento populacional e, em 04 de julho de 1988, o distrito de “Posto Paraná”, como o lugar ficou conhecido, foi desmembrado de Dom Aquino, surgindo, assim, o município de Campo Verde (Imagem 5), através da Lei n.º 5.314, de autoria de Moisés Feltrin, sancionada pelo governador Carlos Bezerra.



Youtube. Publicado em 08 de março de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n1G0hemJSgY>. Acesso em: 18 out. 2024.

Fonte: Portal da Prefeitura de Campo Verde.⁵

Um plebiscito foi realizado para a escolha do nome do novo município. Campo Verde venceu ao fazer alusão às extensas plantações de soja que dominam a paisagem no período da safra da leguminosa.

3.2. Os loci da pesquisa: a história das escolas

As unidades que sediaram a pesquisa são a Escola Estadual Jupiara e a Escola Estadual Waldemom Moraes Coelho. Ambas oferecem do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Possuem acessibilidade, sendo adaptadas para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, contam com internet e salas de computadores e cromebooks, promovendo a inclusão digital. Desenvolvem práticas ecológicas e sustentáveis, oferecem alimentação escolar adequada, com cardápio elaborado por nutricionista.

3.2.1. Escola Estadual Jupiara

A Escola Estadual Jupiara, sediada em Campo Verde, Mato Grosso. Foi criada pelo Decreto Governamental N.º 788/91, publicado no Diário Oficial de 06 de novembro de 1991; Portaria 169/2005-CEE/MT, data do Diário Oficial, 14 de junho de 2005. A Escola é mantida pelo Estado de Mato Grosso, através da Secretaria de Estado de Educação, Centro Político Administrativo, Cuiabá - MT, CNPJ 03.507.415/0008-10.

Imagem 6 – Escola Estadual Jupiara, em Campo Verde, Mato Grosso

⁵ Disponível em: <https://campoverde.mt.gov.br/o-municipio/historia>



Fonte: Google Maps.⁶

Fundada no dia 06 de novembro de 1991, a unidade leva o nome de “Jupiara”, termo de origem indígena que significa “mãe das águas”, mesmo nome do bairro onde está instalada. Como já dito, a escola atende do Ensino Fundamental ao Médio, nas modalidades do Ciclo de Formação Humana, nos períodos matutino e vespertino, com o objetivo de oportunizar atividades cognitivamente significativas que permitam ao aluno estabelecer relações entre o cotidiano e o científico, o racional e o afetivo, o público e o privado, o individual e o coletivo, visando à ampla formação do indivíduo.

A escola atende 558 alunos em dois turnos (matutino e vespertino) do Ensino Fundamental ao Médio, atendidos nessa unidade e em salas anexas na região do bairro Santa Rosa. Está sob direção de Izaurides Késia da Costa Massavi Siqueira Sampaio, coordenação de Eliene Alves de Oliveira e tem como secretária escolar Cláudia Sausen Schmitt Rodrigues.

No ano de 2025, após passar por um processo de demolição e construção, a Escola foi entregue à comunidade. Foram investidos 8 milhões de reais, e hoje a escola conta com 10 salas de aula, biblioteca, laboratório de Ciências, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), secretaria, direção, coordenação, sala de servidores, refeitório e quadra poliesportiva.

3.2.2. Escola Estadual Waldemon Moraes Coelho (em reforma)

⁶ Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/Escola+Estadual+Jupiara/@-155636276,-55.17241498,17z/data=!3m1!4b1!4m5m3m4!1s0x0:0x0!8m2!3d-155636276!4d-55.17241498>

A Escola de 1º e 2º Grau Waldemon Moraes Coelho (Imagem 7), recebeu esse nome em homenagem ao quarto filho de Saturnino Coelho da Silva e Olivina Moraes, que foi professor e diretor do Grupo Escolar Febrônio Rodrigues, em Torixoréu- MT.

Imagem 7 – Escola Waldemon Moraes Coelho, de Campo Verde, Mato Grosso



Fonte: Google Maps.⁷

⁷ Disponível em: <https://bit.ly/3TL8Anx>.

É uma escola pertencente à rede Estadual, por meio do Decreto Estadual n.º 2.085/86, de 17 de junho de 1986, localizada no município de Campo Verde-MT.

As atividades educacionais no município tiveram início na fazenda Capão da Onça, atendendo, inicialmente, 12 alunos. Com o aumento da população, a escola foi transferida para o trevo de Vista Alegre, onde se concentrava a maioria dos alunos, em um prédio rústico de madeira, coberto de palha. Com o contínuo crescimento, a comunidade construiu novas instalações para suprir as demandas, até que, em 1974, o Sr. Otávio Eckert, preocupado com o desenvolvimento da região, construiu três salas de aula no loteamento Campo Real.

Diante do aumento da demanda, a escola passou a ser administrada pela Seduc-MT, culminando na criação da Escola Estadual de 1º Grau Waldemon Moraes Coelho, funcionando como escola sede e salas anexas à Escola Municipal Jupiara. Em 1988, a escola foi ampliada com recursos da comunidade e doações do Estado, e, em 1991, a Escola Estadual de 1º Grau Jupiara foi criada, tornando as duas escolas independentes no atendimento à clientela escolar.

A Escola Estadual Waldemon Moraes Coelho continua a oferecer educação de qualidade, atendendo alunos de várias regiões e buscando, constantemente, melhorias físicas e pedagógicas. Possui um total de área construída de 2988,17 metros, com 15 salas na Sede, biblioteca, laboratório de informática, cantina, quadra

poliesportiva coberta, sanitários, cozinha, sala de coordenação, sala de professores, vestuários, depósitos, pátio coberto, sala de arquivos, sala de gestão e secretaria, sala de disciplina, sala de recursos multifuncionais, sanitários para Pessoas com Deficiência (PCD) e laboratório de Aprendizagem.

A atual diretora é Gleyze Vilarim Rodrigues dos Santos, as coordenadoras são Valdirene Almeida Gulow, Elisangela de Souza Barros e Marta Frares e a secretária é Cristiane Seperloni. O quadro docente é formado, atualmente, por 57 professores.

3.3. As participantes da pesquisa

As participantes da pesquisa são duas professoras iniciantes, assim reconhecidas em conformidade ao que apontam Tardif e Raymond (2000), tendo iniciado a pesquisa com sete anos de atuação na rede pública estadual, no município de Campo Verde. E aqui é importante esclarecer o conceito de professor iniciante sob a ótica de alguns autores.

A inserção de professores iniciantes no espaço escolar tem sido amplamente debatida por diversos autores, que associam essa fase inicial aos sentimentos de insegurança, frustração, dificuldades e até desistência da carreira. Esses sentimentos e dilemas são ainda mais intensificados no caso do pedagogo iniciante em Mato Grosso, cuja identidade profissional tem sido constantemente abalada, e exigindo-lhe atuação em funções para as quais, muitas vezes, não recebeu formação específica.

Huberman (1989) considera que os primeiros cinco anos da carreira docente representam um período crítico de aprendizagem e adaptação, caracterizado por forte impacto emocional e necessidade de reorganização das expectativas construídas durante a formação inicial.

A esse processo de construção da identidade profissional, Zeichner e Gore (1990) e Tardif e Raymond (2000) acrescentam que os anos iniciais da docência podem ser compreendidos em duas fases: a de exploração (do primeiro ao terceiro ano), marcada por experimentações e incertezas, e a de consolidação (do terceiro ao sétimo ano), quando o docente passa a ser reconhecido como profissional pelos pares e pela instituição.

No entanto, essa consolidação não ocorre de forma automática. Para Huberman (1989), são necessárias condições mínimas para garantir uma transição

saudável entre a formação inicial e a inserção profissional, como o apoio da gestão escolar, turmas com menos complexidade e um ambiente colaborativo com os colegas.

Marcelo e Cavaco (1992) analisaram a trajetória profissional docente e identificaram diferentes etapas ao longo da carreira, considerando os primeiros cinco anos de atuação como a fase inicial. Esse período é atravessado por diversos desafios significativos, como o impacto do confronto entre a formação teórica recebida e as exigências concretas do cotidiano escolar; a busca por uma identidade profissional, marcada por incertezas quanto à própria capacidade e ao papel desempenhado na escola; além do processo de inserção no ambiente institucional, que envolve a assimilação de normas, valores e práticas escolares.

Cardoso, Hobold e Pereira (2024, p. 6) compreendem que “É no enfrentamento das dificuldades, nos primeiros anos de docência, que os professores revelam a complexidade do ensinar e a necessidade de políticas de apoio que considerem esse período como fase formativa”.

Soma-se a isso uma intensa carga emocional, com sentimentos frequentes de insegurança, ansiedade e sobrecarga. Os autores ressaltam a necessidade de suporte institucional e de formação continuada nesse estágio, já que o professor iniciante ainda está em fase de transição entre o conhecimento acadêmico e a realidade prática da docência. Trata-se, muitas vezes, de um momento decisivo, em que se consolida ou se abandona a carreira.

Diante disso, Rocha (2018) e Martins (2015) afirmam que, para os docentes em início de carreira, o acompanhamento é essencial em um processo de aprendizagem construído coletivamente entre pares, no qual experienciam tanto seus saberes quanto suas fragilidades ao longo das diversas etapas da trajetória profissional.

Tais condições são ainda mais relevantes no contexto atual, em que políticas de redimensionamento, como as implementadas em algumas redes estaduais, atribuem ao pedagogo iniciante funções administrativas e burocráticas que ultrapassam o escopo tradicional da docência.

A literatura aponta para a dificuldade enfrentada por esses profissionais diante de um "choque de realidade", termo utilizado por Veenman (1984) para caracterizar a discrepância entre a expectativa formada durante a graduação e a realidade vivida no cotidiano escolar.

Esse descompasso evidencia lacunas na formação inicial, frequentemente criticada por priorizar conteúdos teóricos em detrimento da prática pedagógica. Gatti (1997) observa que, apesar das ementas dos cursos prometerem articulação entre teoria e prática, o ensino superior ainda falha em preparar adequadamente os futuros docentes para os dilemas concretos da profissão.

Ademais, a ausência de políticas estruturadas de indução e acompanhamento agrava a situação dos iniciantes. Embora existam experiências exitosas de programas de indução, como os discutidos por Strong (2011), que evidenciam os benefícios de uma tutoria qualificada para o fortalecimento da prática docente, tais ações ainda são pontuais e, em muitos casos, não contemplam os pedagogos.

Esse abandono institucional contribui para sentimentos de isolamento e incerteza, levando o profissional a desenvolver estratégias de sobrevivência solitárias, como mencionado por Huberman (2000).

Nóvoa (2017a) afirma que “ninguém nasce professor, torna-se professor”, destacando que o processo de formação deve ser contínuo, colaborativo e centrado na construção de uma identidade profissional. No entanto, na prática, os pedagogos iniciantes, muitas vezes, não encontram espaço para essa construção gradual. O uso massivo de plataformas digitais como principal ferramenta de formação continuada, sem distinção de perfil ou trajetória profissional, desconsidera as especificidades dos iniciantes, dificultando ainda mais seu desenvolvimento.

Nesse cenário, é fundamental o papel da equipe escolar — especialmente coordenadores e diretores — na construção de espaços de escuta e troca entre os professores mais experientes e os iniciantes. A socialização profissional e o sentimento de pertencimento são elementos-chave para enfrentar os desafios do início da carreira. Como enfatiza Marcelo (1999), o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo que envolve a incorporação de saberes, atitudes e práticas ao longo da trajetória.

O pedagogo iniciante, imerso nesse contexto de restrições, enfrenta desafios que vão além da adaptação ao ambiente escolar. A ausência de espaço para o desenvolvimento de uma prática crítica e reflexiva impõe dilemas éticos e profissionais, como a dificuldade de equilibrar as demandas institucionais com o compromisso pessoal com a educação de qualidade.

Essa realidade reforça a urgência de políticas públicas que reconheçam as especificidades da trajetória do pedagogo iniciante, garantindo acompanhamento, formação e valorização desde os primeiros anos da carreira.

Neste ponto, releva-se que os requisitos exigidos para a participação nesta pesquisa incluem: ser professora efetiva, ser pedagoga, estar em funções e atribuições diversas a de concurso, estar remanescente. Apenas duas professoras foram selecionadas, dentre os trinta e sete professores efetivos da rede estadual no município de Campo Verde. As docentes são identificadas por pseudônimos que elas próprias escolheram: Flor do Deserto e Jane. Desse modo, seus dados e suas identidades são protegidos.

A professora Flor do Deserto, da escola Jupiara, atua na mais antiga das escolas de Campo Verde. É licenciada em Pedagogia, fez sua graduação a distância na rede particular, e desde que assumiu o concurso está nessa escola. Após ter passado pela sala de aula, a referida participante também atuou como auxiliar de coordenação em 2024 e, atualmente, está no Atendimento Personalizado da Aprendizagem (APA) com o Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, nos períodos matutino e vespertino.

A professora Jane, atua na escola Waldemon Coelho de Moraes, também é licenciada em Pedagogia, e possui uma segunda licenciatura em Letras. Está cursando uma terceira graduação, fora da área da licenciatura. É efetiva da rede estadual de ensino, mestre em Educação. Leciona na unidocência há sete anos, na mesma escola; neste ano de 2025 está na função de APA. Também atuou em sala de aula como auxiliar de coordenação em 2024. Formou-se na Universidade pública em ensino regular, trabalha com o Ensino Fundamental II, ou seja, do 6º ao 9º ano. Atua, ainda, em outra escola, mas da rede municipal.

A seguir, apresenta-se o questionário utilizado para conhecer o perfil das participantes.

3.3.1. Perfil das participantes: o questionário

A partir do questionário, foi possível conhecer o perfil das participantes envolvidas na pesquisa.

Quadro 6 – Questionário sobre perfil dos participantes

DADOS PESSOAIS	
Nome:	
Função:	
Idade:	
Sexo:	
Em que cidade mora:	
Formação:	
Maior escolaridade:	
Área de atuação:	
Tempo de atuação como professora:	
Tempo de atuação nessa escola:	
Tipo de vínculo: () Contrato () Efetivo	
Função que trabalha:	
Período que trabalha:	
Tipo de instituição que se formou: () Particular () Pública Federal () Pública Estadual	
Cursou: () Regular () EAD	
Nível que atua: () Educação infantil () Ensino fundamental I () Ensino fundamental II () Ensino Médio	
Você atua em outra escola: () Sim () Não	

Fonte: a autora (2025).

3.4. Memoriais de formação: uma breve abordagem conceitual

Os memoriais de formação, enquanto prática pedagógica, exercem uma função dupla: atuam simultaneamente como ferramenta formativa e instrumento avaliativo.

Essa prática só alcança seu potencial enriquecedor quando ambas as dimensões são equilibradas, sem que uma se sobreponha à outra.

Conforme destaca Passeggi (2011), a elaboração do memorial durante processos formativos — sejam iniciais ou continuados — constitui-se como um exercício de autorreflexão que deve ocorrer em um ambiente de compartilhamento, assegurado pela instituição, e em grupos reflexivos compostos por indivíduos que experienciam coletivamente a escrita de si. Ao revisitarem suas memórias, tanto o sujeito que narra quanto aquele que o acompanha nessa jornada passam por transformações em seus modos de se posicionar e compreender a si mesmos.

Complementando essa perspectiva, Rocha e André (2010), salienta que os memoriais de formação se configuram como narrativas impregnadas de emoções,

experiências, trajetórias e sentimentos que compõem a identidade dos sujeitos em processo de formação, sejam eles estudantes ou profissionais.

Compreender os memoriais de formação profissional como práticas de escrita autobiográfica implica reconhecer, conforme Passeggi (2011), que o indivíduo ocupa simultaneamente os papéis de protagonista e narrador de sua trajetória. Essa condição pode gerar certa ambiguidade, pois, ao mesmo tempo em que permite uma imersão subjetiva no relato de si, a própria narrativa conduz o sujeito a uma espécie de encantamento que o leva a reconstruir e ressignificar sua história. Desse modo, ao narrar sua vivência, cada pessoa busca atribuir sentido às experiências vividas e, nesse processo, elabora uma nova interpretação de si mesma — reinventa-se.

3.4.1. O que dizem os memoriais: trajetória formativa das participantes:

Para que as professoras pedagogas iniciantes produzissem seus memoriais de formação e trajetória profissional, foi-lhes propiciado um roteiro norteador, como se observa abaixo:

Quadro 7 – Questões para construção das narrativas

Por que escolhi o curso de pedagogia?
Qual foi o sentimento a ser aprovada no concurso?
Como fui recebida pela escola?
Qual foi o impacto ao pisar na sala de aula pela primeira vez concursada?
Como foi o primeiro ano com as crianças e colegas de trabalho?
Ser professora foi um desejo. Lecionei alguns anos e depois a legislação modificou a função do pedagogo. Como foi e é estar diante de tantas mudanças?

Fonte: a autora (2025).

Subsequentemente, são apresentados os memoriais produzidos pelas docentes Rosa do Deserto e Jane com base no roteiro acima. Os textos são reproduzidos em sua integralidade.

3.4.1.1. O memorial de Flor do Deserto

Minha trajetória como pedagoga teve início a partir de uma escolha consciente e carregada de sentido: sempre alimentei o desejo de transformar vidas por meio da educação. Optei pelo curso de Pedagogia porque acredito profundamente no poder

do ensino como ferramenta de emancipação e no impacto positivo que um educador pode exercer na formação de sujeitos e na construção de uma sociedade mais justa. Ao ser aprovada em concurso público, fui tomada por um misto de sentimentos: alegria pela conquista, alívio após o esforço investido e, principalmente, o peso da responsabilidade que aquela aprovação trazia consigo.

Era, ao mesmo tempo, um momento de celebração e o prenúncio de novos desafios. Minha chegada à escola foi acolhedora. Os colegas de trabalho me receberam com carinho, demonstrando disposição em ajudar e oferecendo apoio para que eu pudesse me adaptar ao novo ambiente. Essa rede de acolhimento foi fundamental para que a transição entre a formação acadêmica e o exercício da docência acontecesse de forma mais leve.

Ao entrar pela primeira vez em sala de aula como professora concursada, experimentei uma mistura de nervosismo e entusiasmo. Era o início de um novo ciclo profissional, e eu sabia que, dali em diante, teria em mãos a possibilidade real de influenciar positivamente a vida de meus alunos. O primeiro ano foi desafiador, como é para muitos professores iniciantes. Enfrentei situações inesperadas, tomei decisões importantes e aprendi muito com as crianças e com os profissionais ao meu redor. Ainda assim, foi um período profundamente gratificante.

As crianças se tornaram minha maior fonte de inspiração, e cada conquista delas reafirmava em mim a certeza de que estava no caminho certo. Com o passar do tempo, acompanhei as mudanças nas legislações que modificaram substancialmente as atribuições do pedagogo.

Adaptei-me às novas exigências e responsabilidades, mesmo diante das incertezas e das dificuldades que essas alterações trouxeram. Entendi que a docência é um campo em constante transformação, e, por isso, é preciso estar sempre disposta a aprender, a repensar a prática e a buscar novos caminhos.

Estar pedagoga hoje é lidar cotidianamente com reformas, reconfigurações institucionais e políticas que impactam diretamente o fazer docente. Apesar dos desafios, mantenho firme o propósito que me fez escolher essa profissão: contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos e lutar por uma educação de qualidade, crítica e humanizadora.

Sigo comprometida, convicta de que, mesmo em meio às adversidades, é possível fazer a diferença — uma criança de cada vez, uma escola de cada vez.

3.4.1.2. *O memorial de Jane*

Iniciei meu percurso acadêmico e profissional muito jovem, eu tinha apenas 16 anos, terminei o Ensino Médio e já ingressei na faculdade, fazendo curso de Pedagogia. Inicialmente, não era algo que eu almejei, na verdade, para ser bem sincera, recordando, eu não tinha muito ainda em mente o que eu queria. Iniciei o curso de Pedagogia pela questão da bolsa que consegui.

Fazer um outro curso, meus pais não tinham condições de pagar a mensalidade, então, eu optei pelo curso de Pedagogia. Não teve uma questão... não sabia muito bem, ainda, o que eu queria, mas era algo que eu gostava, aparentemente.

Considerando o contexto em que eu estava, sem condição financeira de arcar com uma outra faculdade. O curso de graduação em Pedagogia, com 16 anos, fui me identificando bastante e, assim, eu sempre gostei muito de estudar, sempre gostei, então, me identifiquei, fui fazendo estágio, e, no segundo ano de faculdade, comecei numa escola.

A cidade que eu morava era bem pequena, tinha e tem, até hoje, somente duas escolas, uma escola municipal e uma estadual. Comecei a fazer estágio na escola municipal, onde eu trabalhava numa sala de aula como estagiária e auxiliar. Completei meus 18 anos e já fui contratada naquela escola como auxiliar – entrei no meio educacional.

Tive o privilégio de me formar na faculdade maravilhosa, atualmente é o Centro Universitário UNIVAR, é uma das melhores do Vale do Araguaia, fica na cidade de Barra do Garças, em Mato Grosso, uma excelente faculdade. Fiz vários estágios em várias áreas para o pedagogo, inclusive Pedagogia hospitalar. Então, foi um curso maravilhoso que, com certeza, me ajudou muito a ascender na minha profissão e fui me identificando com as áreas, fiz estágio na Educação Infantil, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Educação Especial.

Nos anos iniciais transitei por várias áreas, foi muito positivo. Concluí a faculdade no ano de 2014 e aí fui trabalhando, eu já assumi uma sala de aula como regente e fui atuando. Desde sempre as minhas maiores atuações sempre foram nos anos iniciais, do terceiro ano em diante. Agora, me recordando, em uma turma de

alfabetização, também atuei, nunca no primeiro e segundo ano. Terminei no ano de 2015 minha faculdade, e já comecei minha segunda licenciatura em Letras.

No ano de 2017 fui aprovada no concurso da Seduc, já vinha tentando passar em outros concursos públicos municipais, inclusive ali, próximo à cidade que residia, no município de Mineiros, em Goiás. Dediquei-me a estudar especificamente para concurso de MT, e aí, em 2017, veio a minha aprovação no concurso da Seduc.

O sentimento de ser aprovada foi algo inexplicável, na verdade, eu nem acreditava, meu marido quem me falou, dentro das minhas limitações, eu já tinha minha filha, e ainda era bem pequena, ela tinha um aninho, mas tinha uma rede de apoio que me auxiliava para estudar: tinha minha mãe, as minhas tias, as minhas irmãs, todas moravam ali próximas. Não consegui estudar da forma que eu gostaria, mas fiz a avaliação sem muita pretensão, porque eu vi que foi muito concorrido, muitos inscritos.

E quando meu marido viu, no dia que saiu o resultado, me mandou mensagem falando que eu tinha sido aprovada, na hora eu nem acreditei, eu estava tão despretensiosa com essa prova que quando saiu o resultado, eu nem fui olhar, ele que olhou. Depois, veio a segunda fase, que era a prova didática, e a prática, mas deu tudo certo, e ver o meu nome lá, publicado no Diário Oficial depois e, no final, sendo convocada, foi uma das melhores sensações da minha vida.

Uma coisa bem interessante foi que a escola que eu assumi o concurso foi a Escola Estadual Waldemon, aqui de Campo Verde, escola em que eu estou trabalhando até hoje. Assumi o concurso em 2018 e fui muito bem recebida pela direção, coordenação.

Para mim, foi algo impactante, porque, até então, eu só trabalhava em escola pequena de município muito pequeno, cidadezinha pequena, poucos alunos, enfim, daí eu vou para uma escola muito grande, uma das maiores do município. Então, para mim, é muito novo, uma cidade nova que eu não conhecia ninguém, a minha família e do meu marido é toda de Goiás, então, a gente não conhecia ninguém aqui. Então, obviamente, isso mexe muito com a gente. Mas, em relação à escola, fui muito bem recebida, me senti muito bem acolhida. Tanto é que eu estou na mesma escola até hoje.

A minha primeira turma, que assumi enquanto efetiva, foi uma turma de quarto ano e foi uma turma muito desafiadora, acho que foi um dos meus maiores desafios.

Mas eu falo que tudo vem para o nosso aprendizado. Fiquei com essa turma, muito desafiadores, mas no final deu tudo certo e, depois, no ano posterior eu peguei a mesma turma, só que daí, no quinto ano, eu já tinha me apegado muito a eles e eles também a mim, e foi bem legal, porque essa turma foi turma de Sistema de Avaliação de Educação Básica (Saeb). No quinto ano eles tiraram uma das melhores notas dentro do município de Campo Verde, competindo com todas as escolas municipais e estaduais.

A turma ganhou a segunda maior nota, uma das maiores, ficamos em segundo lugar no município inteiro, então, foi muito bom, mas o primeiro ano com as crianças, o colégio, a mudança de residência, criança pequena e sem conhecidos para uma rede de apoio, foi uma grande adaptação, como eu já disse anteriormente, era tudo novo para mim, foi um ano muito bom, foi muito produtivo, mas desafiador.

No ano de 2021-2022, se eu não me engano, tivemos a modificação tão temida, a Portaria que alterou o regime estadual em relação aos anos iniciais, fazendo o redimensionamento. Começou um choque muito grande, uma insegurança e, realmente, ano após ano, de lá pra cá, eu me sinto muito insegura, de não saber o que vem no ano posterior, uma coisa nova a cada ano. Ah! Esse ano como Professor de Apoio Pedagógico Especializado (PAPE) e no Atendimento Personalizado da Aprendizagem (APA), ano passado, auxiliar de coordenação como Professora Pedagoga, e no outro, o que será?. Esse ano eu estou com APA e me identifiquei muito, tenho gostado bastante de trabalhar com APA, apesar de vários desafios. Enfim, realmente vivo uma insegurança, não sei se, por exemplo, o ano que vem terá o APA, então, todos os anos, um dilema diferente: onde estaremos, qual será o nosso lugar? Às vezes me sento nesse sentimento, até me sentir inútil, não me sinto pertencida no meu ambiente de trabalho e isso é muito angustiante e é uma das coisas que me fez mudar de área.

Hoje eu estou fazendo a faculdade de Direito, uma área que sempre gostei, talvez, muito possivelmente, lá no início, no lugar de Pedagogia, teria feito, mas fazer particular, realmente, ainda é um curso muito caro e meus pais não tinham condições. E hoje, pensando também no atual cenário em que estamos, principalmente nós, Pedagogos, não me arrependo dessa outra faculdade que escolhi, já estou iniciando o sexto semestre, já passei a metade do curso, e é uma possibilidade de fazer essa

transição de profissão porque, realmente, ver a sua área de atuação sendo extinta, literalmente, na rede estadual, é uma sensação muito angustiante.

3.4.2. Roteiro das entrevistas

Depois de conhecer o perfil de cada professora, a sua formação inicial e os desafios enfrentados no início da carreira, elaborou-se uma entrevista capaz de fornecer dados atuais a respeito de suas vidas profissionais e demonstrasse como elas vivenciam os dilemas, as incertezas da vida do pedagogo que, além de ainda manter vestígios de iniciante, sente sua identidade profissional atingida e ameaçada pelas legislações educacionais contemporâneas, que estão em análise nesta pesquisa. O roteiro utilizado na entrevista com as participantes pode ser verificado logo em seguida.

Quadro 8 – Roteiro utilizado na entrevista com as participantes

Quais os desafios e dilemas encontradas em sua atuação docente no ano de 2020 a 2025 na rede estadual de ensino?
Você sugere alguma forma para melhorar ou amenizar as dificuldades enfrentadas nas práticas de ensino do pedagogo iniciante? Como?
Como se sente em relação as mudanças ocorridas nas atribuições dos pedagogos nos últimos anos?
A Seduc ou a escola proporciona formação continuada? Como isso acontece?
A formação continuada recebida tem auxiliado no seu cotidiano escolar no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas?
Que atividade você sugere para os pedagogos desenvolverem nas escolas, após as Portarias que alteram as funções do pedagogo que traria melhores resultados tanto para os alunos, quanto para os pedagogos?
Me conte um dilema, um desafio que você viveu nas transições de funções de 2020 a 2025.
Como você se vê enquanto pedagogo na incertezas das funções e atribuições que lhe é atribuída cada ano em uma atividade diferente?
Você acredita que as alterações de atribuições e funções para o pedagogo acontecidas nos últimos 5 anos, impactam o desenvolvimento profissional ? Como e por quê?
Você acha que as formações acontecidas via Plataformas é suficiente para subsidiar sua prática de ensino?
Quais suas necessidades formativas para desenvolver a função atribuída?

Fonte: a autora (2025).

4 ANÁLISES DAS NARRATIVAS DAS ENTREVISTAS E DOS MEMORIAIS

A narrativas obtidas, oriundas das escritas de memoriais e das entrevistas, são examinadas conforme os eixos de análise já citados na metodologia: Eixo 1 - Professor Pedagogo: entre os desafios, as inquietudes da atuação e a crise de identidade docente e Eixo 2 - Entre a precarização e as políticas públicas: o trabalho docente em Mato Grosso.

4.1. Eixo 1: Professor Pedagogo: entre os desafios, as inquietudes da atuação e a crise de identidade docente

As narrativas de entrevistas e dos memoriais, que se referem ao eixo sobre o Professor Pedagogo iniciante, seus desafios, incertezas e inquietudes na atuação e a crise de identidade profissional, geraram registros interessantes, que são analisados à luz dos fundamentos teóricos explorados neste estudo.

A professora Flor do Deserto assinalou: “A insegurança de não saber ao certo em que unidade escola eu seria lotada, além da função que eu iria desempenhar, pois está mudando a cada ano”.

De dezembro a janeiro, acontece o período de atribuição de professores em MT, no interstício das férias destes, assim sendo, o gozo de férias é interrompido por uma fase de instabilidade, incerteza e insegurança. O que deveria ser um momento de usufruir do descanso almejado se torna uma angústia até que o pedagogo saiba ao certo para onde será designado e qual a sua função no ano letivo vindouro.

Já a participante Jane complementou:

Acho que uma palavra que define bem o principal desafio de 2020 até 2025 é a **incerteza**, a incerteza que nós pedagogos enfrentamos desde o dia que o governo liberou aquela portaria na qual falava sobre o redimensionamento dos anos iniciais. Então já iniciaram muitos questionamentos e incerteza e, desde então, a situação vem ficando cada dia pior. Ano após ano a gente foi vendo isso em várias escolas. Na Waldemon, como nós tínhamos poucas pedagogas, a gente ainda conseguiu, no início de 2020 e 2021, atribuir todas. Mas de 2022 em diante a gente viu, né, várias colegas tendo que ser remanejadas para outra escola por ficar sem opção (Narrativa da Pedagoga Jane, na entrevista 2025).

As respostas das participantes coincidem com Cavaco (1995) quando este afirma que os professores iniciantes expressam, nessa fase, sentimento de insegurança, medo, sobrevivência, adaptação e alienação ao vivenciarem os anos

iniciais de sua profissão. Esses sentimentos se intensificam na atualidade, tendo em vista as mudanças nas funções desempenhadas, como vem ocorrendo no Mato Grosso, aumentando, assim, o desespero e a incerteza quanto ao local de trabalho e à função a ser exercida no ano posterior.

No memorial de Flor do Deserto é possível resgatar, do mesmo modo, essa insegurança e medo ao adentrar o chão da escola. Percebe-se, nesse momento de transição entre graduação e prática, no início da carreira, a grande importância do acolhimento e da construção da profissionalidade entre pares, principalmente em momentos que as funções dos pedagogos iniciantes passam por reformulações, agravando a sensação de insegurança. Ela lembrou que

Era, ao mesmo tempo, um momento de celebração e o prenúncio de novos desafios. Minha chegada à escola foi acolhedora. Os colegas de trabalho me receberam com carinho, demonstrando disposição em ajudar e oferecendo apoio para que eu pudesse me adaptar ao novo ambiente. Essa rede de acolhimento foi fundamental para que a transição entre a formação acadêmica e o exercício da docência acontecesse de forma mais leve (Entrevista da Pedagoga Flor do Deserto, 2025).

Questionada se haveria alguma forma de amenizar tais desafios enfrentados na sua prática, Flor do Deserto respondeu que uma sugestão seria estender o tempo de estágio nas graduações e que os estágios também contemplassem as salas de AEE.

Jane elencou um outro fator, tão importante quanto o apontado pela colega, para a carreira do pedagogo:

Acho que um pouco dessa dificuldade enfrentada por nós, pedagogos iniciantes, não que isso seja, né, o único fator, mas eu tenho percebido uma grande dificuldade, principalmente dos novos, e boa parcela dessa dificuldade advém dessa **grande quantidade de cursos online**. Então, a gente vê que a maioria dos formandos hoje é devido a essa grande autorização de custos online, principalmente na área da licenciatura, porque hoje, todos os cursos de licenciatura são ofertados na modalidade EaD, não que isso seja errado, de forma alguma, pelo contrário, né, veio para facilitar a vida e para trazer mais acesso para as pessoas que, às vezes, não têm a possibilidade de estar presente todos os dias numa faculdade presencial. Mas essa liberação em massa também tem feito minar os cursos, deixando eles com poucas práticas, com pouco estágio, com pouca preparação (Entrevista da Pedagoga Jane, 2025, grifo nosso)

Muito reflexiva em sua escrita narrativa, Jane continuou criticando os cursos em EaD, argumentando que

Essa **grande expansão dos cursos online** e sem ter uma validação mais concreta, sem ter um acompanhamento mais direto, pra validar a qualidade desses cursos, de fato, eu venho percebendo que é um dos grandes diferenciais, então, o acadêmico formado vai para a escola, muitas vezes, sem ter o básico de preparação, o que dificulta a prática. Outra questão é o uso excessivo da internet, né, as crianças ficam totalmente desassistidas pelas famílias e acabam ficando só em prol de uma tela, então, isso também é um dos fatores que eu acho que vem dificultando cada vez mais o trabalho e isso reflete de forma significativa em sala de aula. Assim sendo, minha sugestão é que todas as faculdades EaD, em suas ementas e currículos, proporcionassem disciplinas voltadas para a prática de ensino, favorecendo uma aproximação entre teoria e prática. E que os pais voltassem a ser parceiros da escola, proporcionando uma união entre escola e família no desenvolvimento cognitivo da criança, assistindo mais as crianças, para não ficar tanto nas tecnologias (Entrevista da Pedagoga Jane, 2025, grifo nosso).

A fala da professora Jane (2025) revela, com sensibilidade e clareza, os desafios enfrentados por pedagogos iniciantes, especialmente no contexto da formação à distância. Embora reconheça o valor da EaD como estratégia de democratização do ensino superior, a docente problematiza a qualidade da formação docente diante da expansão acelerada e, muitas vezes, desregulada desses cursos.

A crítica da participante centra-se na fragilidade da formação prática, na escassez de experiências de estágio e na pouca integração entre teoria e realidade escolar — aspectos fundamentais na constituição da identidade profissional do professor.

Chama a atenção, ainda, para lacunas estruturantes que comprometem significativamente a formação docente, especialmente no que diz respeito à experiência prática. Essa dissociação entre formação e prática é diagnosticada por Pimenta e Lima (2004), que defendem que o estágio supervisionado deveria constituir um espaço de mediação entre a universidade e a escola, e não apenas um requisito formal cumprido de maneira fragmentada.

Marcelo Garcia (1999) alerta que, ao ingressar no exercício profissional, o professor recém-formado frequentemente se depara com um “choque de realidade”, resultado de uma formação que pouco dialoga com os desafios reais da docência. Esse desencontro entre expectativas formativas e exigências da prática pode fragilizar a autoconfiança, gerar sentimentos de despreparo e comprometer a qualidade do ensino nos primeiros anos de carreira.

O apelo final da docente, por currículos mais articulados com a prática e pelo fortalecimento da parceria entre escola e família, expressa uma demanda legítima por

políticas de formação que não apenas ampliem o acesso, mas que também assegurem a qualidade e a efetividade da formação docente.

Ao ser questionada sobre como o professor se vê enquanto pedagogo diante das incertezas das funções e atribuições que lhe são atribuídas a cada ano, com uma atividade diferente, Flor do Deserto (Entrevista 2025) respondeu: “Percebo que terei que me readaptar, não que isso seja um problema, mas não queria vivenciar essa incerteza”.

Sabe-se que, ao longo dos anos, os professores sempre precisam se moldar às inovações, leis, plataformas e demais demandas que cercam o meio escolar, para contribuir com uma educação de qualidade. A resposta da participante evidencia que ela, ao se ver imersa nas incertezas do próximo ano, viveria uma eterna readaptação para as futuras atribuições.

Flor do Deserto produz uma narrativa carregada de emoção negativa, sob influência das constantes mudanças no cenário educacional, marcadas por novas leis, plataformas digitais e exigências institucionais. Embora seja consenso que a atualização constante seja parte do exercício docente, a ausência de diretrizes claras e o excesso de reformulações acabam gerando um ciclo de "eterna readaptação", o que compromete o bem-estar e a identidade profissional do pedagogo. Como aponta Tardif (2002), “o saber do professor não é apenas um saber técnico, mas um saber construído na experiência e nas condições concretas do exercício da profissão”. Assim, quando essas condições se tornam instáveis, a própria construção da prática pedagógica é fragilizada, gerando frustração, insegurança e desvalorização.

Jane, com um pouco mais de indignação, respondeu:

Bem, me sinto desvalorizada, muito desvalorizada, tanto em relação a essas mudanças, porque fica parecendo que estão criando ou inventando alguma coisa para que a gente fique ali, até dizem “vamos criar cargo para esses pedagogos ficarem aí até se aposentarem”, ou enfim, porque a gente precisa né, nós somos regidos pelo regime estatutário, então, a gente tem o direito líquido e certo, direito adquirido, a gente não pode ser exonerada. “Ah, vamos exonerar porque não tem cargo”, isso não podem fazer, porque nós somos regidos pelo sistema estatutário, mas eu me sinto muito desvalorizada, tanto pelo sistema, por essa mudança, por esse redimensionamento, quanto também pelos colegas, que fazem piadinhas e conversinhas de mau gosto. (Memorial da Pedagoga Jane, 2025)

A respeito das atitudes de chacota dos colegas, a professora mencionou algumas das coisas que são ditas, refletindo a respeito:

“Ah! eu quero ser pedagogo também, porque não tem nada pra fazer”. Então essas piadinhas internas também, dos nossos próprios colegas da escola, incomodam muito, então, por diversas vezes, a gente já enfrenta o desafio de não saber para onde nós iremos ou em qual função nós seremos atribuídos e ainda precisamos vivenciar dia após dia ouvindo essas situações dos nossos colegas professores. Piadinha de conversa, tipo: “ Ah! Pedagogo, aí, eu quero ser pedagogo”, embora não tenha feito Pedagogia, elas ficam aí, de boa. Então, esse tipo de comentário, esse tipo de conversa e ele sabendo o que eles veem também os colegas nossos. Isso me incomoda muito e traz um desgaste muito grande, além da incerteza que é, não saber qual função estaremos, nós estávamos na função pedagoga, como auxiliar de coordenação, agora não existe mais, não tem a função pedagoga, então, agora só tem PAPE, AEE e o APA, não tem mais sala de aula, não tem mais a função pedagogo. Então, além dessas incertezas, a gente ainda precisa lidar com desrespeito, porque eu considero isso como um **desrespeito**, em relação a minha carreira profissional, então, quer dizer que anos de carreira, de estudos são jogados no lixo, por água abaixo (Entrevista da Pedagoga Jane, 2025, grifo nosso).

A fala da participante revela um processo de esvaziamento simbólico e funcional do papel do pedagogo na escola, resultado direto de políticas que fragmentam e burocratizam a atuação docente. Para Nóvoa (2017a), “há uma **desprofissionalização** do professor quando se impõe uma lógica de gestão que retira sua autonomia, sua identidade e seu espaço de ação crítica no cotidiano escolar”. Assim, a insegurança quanto às funções futuras, o fim de cargos historicamente ocupados pelos pedagogos e a banalização do trabalho pedagógico por parte dos próprios colegas expressam não apenas um desconforto individual, mas os efeitos de um processo de marginalização da profissão docente.

Quando solicitado que contassem um dilema, um desafio que viveram enquanto professoras iniciantes, nas transições de funções de 2020 a 2025, Jane e Flor do Deserto rememoraram alguns pontos. Flor do deserto, indignadamente, respondeu: “A adaptação em me comunicar com adolescentes. É diferente a abordagem de determinados temas com alunos de oito e alunos de 13 anos.”. Em seu memorial, ela refletiu: “O primeiro ano foi desafiador, como é para muitos professores iniciantes. Enfrentei situações inesperadas, tomei decisões importantes e aprendi muito com as crianças e com os profissionais ao meu redor.” (Memorial da Pedagoga Flor do Deserto, 2025).

Jane corroborou, afirmando:

Eu atuo na educação há anos e durante esses anos eu nunca tinha assumido uma função diferente de ser professora, de estar em sala, estar atuando mesmo, como professora, e no ano passado nós, da Waldemon, tínhamos

apenas duas turmas, que eram dois quintos anos, mas nós tínhamos a função pedagoga como auxiliar de coordenação, eu resolvi me aventurar nessa função, já que não tínhamos muitas opções, então, foi o ano passado, o primeiro ano em que eu estive fora da sala de aula durante esses anos. Então, foi muito desafiador eu demorei muito para me adaptar para me acostumar, eu estava em um ambiente diferente daquele em que eu sempre vivenciei, que era o chão mesmo da sala de aula e foi talvez um dos maiores dilemas, claro, essas incertezas são advindas dessa portaria que trouxe o redimensionamento, foi um momento assim, de muita incerteza, de muita dúvida, muitos questionamentos, enfim, mas **o dilema que eu vivenciei no ano passado de estar fora de me aventurar fora da sala de aula, talvez tenha sido um dos maiores até hoje** (Memorial da Pedagoga Jane, 2025, grifo nosso).

Percebe-se a insegurança na fala de Jane, a angústia de ter que partir dos conhecimentos assimilados em sua formação para se equilibrar em meio ao novo. O fato de ter tido uma formação durante anos, que lhe proporcionou uma proximidade da prática, em uma faculdade presencial, com boa fundamentação teórica, um concurso para atribuir uma sala de aula, não foram suficientes para sua segurança e estabilidade na carreira e emocional.

Diante da pergunta “Como se sente em relação às mudanças ocorridas nas atribuições dos pedagogos nos últimos anos?”, Flor do Deserto narrou: “Muita insegurança, não sabemos como será no próximo ano, onde estamos e qual função desenvolvemos”.

Por sua vez, Jane disse:

No ano de 2020 se eu não me engano, foi publicada a portaria, foi o ano que eu estava concluindo meu mestrado, eu defendi em 2020 e foi publicada, na verdade, em 2021, terminei meu mestrado, foi quando foi liberada essa portaria, publicada, e desde então eu venho sentindo assim, um sentimento de muita incerteza, de sentir que todo o meu trabalho, que todos anos e anos de estudos estavam indo pelo ralo, literalmente, né. Um desânimo, eu, inclusive, tinha o desejo muito grande de fazer o doutorado, e essa, esse desejo, ele foi indo embora, muito em decorrência dessa atual situação dos pedagogos, não que tenha sido só esse fator, enfim, tinha outros motivos pessoais, outros planos também, outros projetos, mas um dos fatores foi exatamente esse, **essa insegurança, essa incerteza, esse sentimento de desvalorização**. Para que eu vou fazer um doutorado se nem sei para onde eu irei e qual será o nosso destino enquanto pedagogos da rede estadual de Mato Grosso, então é a **desesperança**, o desânimo, a incerteza de não saber o que eu vou fazer o ano que vem, qual vai ser a minha atribuição, aí eu vou tentar fazer um excelente trabalho e aquilo ali não tem sentido algum, muitas vezes (Narrativa da Pedagoga Jane, 2025, grifos nossos).

A dúvida tremenda que permeia essas falas é de até quando os pedagogos estarão seguros em uma função em MT. O governo manterá os pedagogos efetivos, apesar de saber que é um direito. Jane fala: “[...] até que ponto pode se confiar nas

políticas de direito que garantem essa vaga?”. E apesar de as participantes não dizerem de forma direta, talvez por desconhecimento pleno da lei que ampara o servidor público estadual, nota-se uma angústia muito grande em relação à incerteza sobre seu concurso.

Tem-se conhecimento de que há professoras cursando outra graduação para tentar garantir sua atribuição no concurso do Estado e almejando um concurso na rede municipal, pois não sabem o que será delas no futuro; outras tantas vivem na dúvida sobre o que fazer de fato, abandonar a carreira que tanto sonharam ou persistir enquanto existe atribuições, ainda que instáveis. Assim, Jane refletiu:

Todos os anos, um dilema diferente, onde estaremos, qual será o nosso lugar; às vezes me sento nesse sentimento, até me sentir inútil, não me sinto pertencida no meu ambiente de trabalho e isso é muito angustiante e é uma das coisas que me fez mudar de área (Memorial da Pedagoga Jane, 2025)

As declarações das participantes expõem um cenário de insegurança funcional e frustração, marcado pela constante ameaça de perda de espaço profissional dentro da rede estadual de ensino, levando, em alguns casos, à desistência da profissão.

Ainda que a estabilidade esteja assegurada juridicamente pelo regime estatutário, a falta de clareza sobre o futuro das atribuições e cargos dos pedagogos provoca dúvidas e angústias, a ponto de muitos profissionais considerarem mudar de carreira ou buscar alternativas em outras redes de ensino.

Esse contexto é reflexo de um processo mais amplo de reformulação das políticas educacionais, que tem promovido a redefinição e, muitas vezes, a desestruturação das funções docentes. Como alerta Dourado (2020),

[...] as políticas de gestão da educação, especialmente após a implementação de reformas inspiradas no ideário gerencialista, têm contribuído para a descaracterização do trabalho docente, o rebaixamento da carreira e a intensificação da precarização do vínculo profissional (Dourado, 2020, p. 45).

4.2. Eixo 2 - Entre a precarização e as políticas públicas: o trabalho docente em Mato Grosso

Observa-se, com certa nitidez, a intencional precarização do trabalho docente das pedagogas, na medida em que se compreende a precarização das condições de trabalho dos pedagogos, manifestada na ausência de formações específicas, nos

materiais inadequados e nas atribuições instáveis, desvelando um processo mais amplo de desvalorização e intensificação do trabalho docente. A professora Jane corrobora esse pensamento em um trecho de seu memorial:

No ano de 2021-2022, se eu não me engano, tivemos a modificação tão temida, a Portaria que alterou o regime estadual em relação aos anos iniciais, fazendo o redimensionamento. Então começou um choque muito grande, uma insegurança, e realmente, ano após ano, de lá pra cá, eu me sinto muito insegura, de não saber o que vem no ano posterior, uma coisa nova a cada ano. Ah! Esse ano como PAPE e no APA, ano passado, auxiliar de coordenação, como Professora Pedagoga, e no outro ano, o que será? (Memorial da Pedagoga Jane, 2025).

Essa realidade produz um sentimento de desamparo institucional e insegurança quanto à continuidade da carreira na rede pública. Como destaca Antunes (2018, p. 115), “o processo de precarização do trabalho docente não é apenas material, mas também simbólico e subjetivo, pois retira do educador sua identidade, autonomia e pertencimento ao espaço escolar”. Nesse sentido, a ausência de políticas claras, o apagamento de funções historicamente consolidadas e a sobrecarga silenciosa do pedagogo configuram formas contemporâneas de precarização que esvaziam o sentido formativo e social do trabalho educativo.

O Edital de n.º 01/2017, de 03 de julho de 2017, apresenta o pedagogo como um profissional da docência, responsável pelo planejamento de ensino, aplicação de avaliações e atuação direta em sala de aula, ainda que de forma generalista. Já a Portaria 176/2022 (Mato Grosso, 2022a) redefine esse papel, destacando o pedagogo como articulador do Projeto Político-Pedagógico (PPP), incumbido da orientação metodológica dos docentes, monitoramento de indicadores e organização da formação continuada na escola. O texto legal detalha, em seus artigos, as funções que vão desde a análise de resultados escolares até a participação nos conselhos de classe e no fortalecimento do vínculo com a comunidade escolar.

A Portaria 1.138/2024 (Mato Grosso, 2024), por sua vez, cria novas funções, com exigências específicas de formação. O Professor do Projeto APA e o PAPE assumem um papel focado na inclusão, elaborando intervenções pedagógicas individualizadas, relatórios, orientações aos regentes e apoio aos estudantes públicoalvo da educação especial (AEE) e alunos com dificuldade de aprendizagem. Além disso, há a exigência de formação complementar: o PAPE, assim como o APA,

precisa ser lotado por um pedagogo, efetivo, remanescente, ou seja, não ter mais sala de aula.

O Quadro 9 traz um comparativo entre algumas atribuições presentes no Edital do concurso de 2017 e nas Portarias 176/2022 e 1.138/2024: Planejamento e PPP; Formação continuada; Avaliação e intervenção pedagógica; Acompanhamento docente/Orientação pedagógica; Conselho de classe; Busca ativa/Acompanhamento individual; Comunidade escolar/Divulgação de diretrizes; Requisitos para o cargo; Jornada e lotamento.

Quadro 9 – Comparativo - Concurso 2017, a Portaria 176/2022 e a Portaria 1138/2024 (APA e APE)

Tipo de Atribuição	Edital 2017 Prof. Pedagogia	Portaria 176/2022 – Professor Pedagogo	1138/2024 – APA / PAPE Professor de Apoio Pedagógico Especializado
Planejamento e PPP	Atua no planejamento de ensino	Atua na elaboração, monitoramento e avaliação do PPP (Art. 7º, I a II, VI).	Colabora com o PPP, com foco no público-alvo da Educação Especial.
Formação continuada	Conjuntamente com o Cefapro	Identifica necessidades e organiza formação continuada de professores (Art. 7º, IV).	Promove formação específica aos professores sobre Educação Especial.
Avaliação e Intervenção pedagógica	Aplica avaliações e acompanha resultados	Analisa indicadores, propõe intervenções e organiza estratégias pedagógicas (Art. 7º, VIII-IX, XIV).	Atende diretamente estudantes com deficiência; elabora planos de apoio e relatórios de intervenção.
Acompanhamento docente e Orientação pedagógica	Relacionado à prática docente	Orienta quanto a metodologias, recuperação, uso do diário e estratégias didáticas (Art. 7º, VII, IX-X).	Oferece suporte metodológico ao professor regente quanto ao atendimento especializado.
Conselho de Classe	Participa conforme a função de regente	Participa, organiza e promove reflexões sobre a prática (Art. 7º, X).	Participa da análise dos casos de alunos do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) no conselho.
Busca ativa e Acompanhamento Individual	Não especificado	Monitora aprendizagens e propõe estratégias para estudantes com dificuldades (Art. 7º §2º, I-V).	Responsável direto pelo acompanhamento individualizado (PAPE) ou coletivo (APA).
Comunidade escolar e Divulgação de diretrizes	Não especificado	Estabelece parcerias e articula diretrizes pedagógicas da	Promove conscientização e orientação da comunidade escolar quanto à inclusão e à acessibilidade.

		Seduc (Art. 7º §2º, VI).	
Requisitos para o cargo	Licenciatura em Pedagogia	Ser efetivo; estar sem aulas atribuídas; atuar na coordenação (Art. 2º ao 6º).	PAPE: Lic. Pedagogia + formação AVADEF; APA: Lic. Pedagogia + pós em Educação Especial.
	30h semanais com aulas regidas	1/3 destinado ao planejamento, apoio e formação docente (Art. 7º, V)	PAPE: carga horária definida conforme nº de alunos do Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (PAED) na escola; APA: um profissional por escola ou por número de estudantes (Art. 133).
Jornada e Lotamento			

Fonte: a autora (2025).

Analisando o quadro acima, observa-se que no Edital do certame no qual as participantes concorreram, tem foco na atuação do pedagogo como regente de sala; - A Portaria 176/2022 (Mato Grosso, 2022a) redefine o pedagogo como articulador pedagógico; a Portaria 1.138/2024 (APA) e a função PAPE representam a especialização na atuação com estudantes com dificuldades de aprendizagens e AEE, com formação específica exigida.

Ao serem indagadas sobre como percebem as alterações nas suas atribuições docentes, ambas foram convincentes ao concordarem que, na condição de professoras regentes, têm mais liberdade com a rotina dos alunos, por outro lado, em funções como auxiliar de alunos PAED, essa rotina depende de outro profissional, provocando insegurança, fazendo com que se sintam em segundo plano.

Jane ponderou:

[...] essas incertezas, me desestimularam até a continuar a minha trajetória acadêmica, eu tinha esse objetivo. Tanto é que eu fui aprovada no doutorado no final de 2022, mas eu já não tinha mais o desejo, que era um desejo latente, era o meu sonho, eu tinha esse desejo de terminar o doutorado e quem sabe me aventurar no pós-doutorado, mas com essas crescentes mudanças e incertezas relacionadas ao cargo ao qual eu fui atribuída no concurso público em 2017, isso me desestimulou de forma muito significativa. Esse desejo que eu tinha já não existe mais, já não me vejo mais, por muito tempo atuando na educação, tanto é que eu estou fazendo um outro curso, em uma área totalmente diferente, que era uma área que eu sempre gostei eu sempre tive o desejo também, mas que, por conta dessas constantes mudanças e incertezas, eu não me vejo hoje, ou daqui a um tempo atuando ou continuar atuando na educação. Meu desejo é de ir para uma outra área de seguir uma outra carreira. Então sim, com certeza impacta muito no desenvolvimento profissional, eu já não sinto mais aquela alegria que eu tinha

de ser professora, porque eu não me sinto mais valorizada, nem pelo sistema, nem pelos meus colegas, ouço muita piadinha, muita conversinha em relação à nossa profissão, a desvalorização que vêm acarretando essas mudanças (Memorial da Pedagoga Jane, 2025).

Jane expressa tristeza e desânimo sobre sua profissão, percepção que ela atribui às políticas que norteiam a vida do profissional pedagogo. Atuando como PAPE, no APA ou até como auxiliar de coordenação na função de Professor pedagogo, ela e outras inúmeras docentes vivenciam a angústia de ver, aos poucos, sua identidade sendo desconstruída em meio à criação de novas e substitutas funções.

A lacuna que se percebe entre o que a lei estabelece e o que de fato acontece, vem aumentando dia a dia. Sobre essa lacuna, Cunha e Cunha (2024) afirmam que muitas das normativas educacionais permanecem apenas no papel, sem efetiva operacionalização nas escolas, reforçando a distância entre o que está escrito e o que se vive na realidade cotidiana.

Enquanto professora pedagoga do estado de Mato Grosso e atuante também em uma dessas funções, esta pesquisadora vive o descaso sobre a profissão, com destaque à ausência de suporte, seja em relação ao apoio na nova função, algum acompanhamento, uma formação. Os professores estão vendados, tateando no escuro as maneiras de executar uma atividade que são obrigadas a desenvolver, sem uma “bengala” que as apoie, proporcionando um caminhar mais confiante. Caminhase no escuro, sem vislumbrar uma perspectiva de superação dessa situação.

Flor do Deserto (2025) disse que há formação para essa atividade, alegando que “Sim, a Secretaria de Educação dispõe de uma plataforma onde as formações são realizadas ao longo do ano, além de cursos presenciais”. E Jane assim explicou:

A Seduc, enquanto o nosso órgão hierarquicamente superior, dá formações que acontecem 90 % dentro da plataforma Avadep, onde temos ali a maior parte da informação ainda que teoricamente distante do que precisamos. Algumas informações são bem pertinentes e muito significativas e pouquíssimas formações acontecem na modalidade presencial, na verdade, quando ocorre na modalidade presencial, é uma extensão da formação online (Memorial da Pedagoga Jane, 2025).

Sobre as formações oferecidas, Flor do Deserto (2025) complementa, informando que a maioria delas apresenta “situações práticas que podem ser reproduzidas em sala de aula”. Jane discordou totalmente, dizendo:

Atualmente, na minha situação, eu acho bem individual, este ano estou atribuída no APA, que é o Acompanhamento Personalizado da Aprendizagem, **até agora, nós não tivemos nenhuma formação voltada para o APA**, nós tivemos, na primeira semana pedagógica, uma live, na verdade, não foi nem uma formação, **tivemos uma live orientativa, mas depois disso, não tivemos mais nenhuma formação voltada para o APA**. Então, as formações até agora, que têm sido ofertadas, não têm contribuído muito para a minha atual atribuição (Narrativa da Pedagoga Jane, 2025, grifo nosso).

Questionou-se, então, se a formação na plataforma é suficiente para subsidiar a prática de ensino? For do Deserto (2025) respondeu que “Não, apesar de contribuir com muitas necessidades, as formações online e presencial poderiam abranger outras áreas de conhecimento”. Aqui a participante acaba por se colocar em contradição em relação ao registrado anteriormente.

Por sua vez, Jane declarou:

Em relação à plataforma ofertada pela Seduc, algumas informações sim, são super pertinentes, e outras não, por exemplo, a formação que foi ofertada agora nesse mês de abril, que foi com a pessoa da formação presencial do sistema estruturado, inclusive, eu não fiz, porque ela não se adequa a minha função atual, haja vista que os anos iniciais da rede estadual não existem mais, então assim, seria totalmente incoerente, uma perda de tempo, literalmente, eu fazer uma formação relacionada ao sistema estruturado, sendo que nem tem esse material estruturado para os anos iniciais, porque não tem mais anos iniciais na rede estadual, então, eu não fiz, foi falado que era obrigatório, mas eu não fiz porque eu iria perder, literalmente, o meu tempo (Narrativa da Pedagoga Jane, 2025)

No que tange à utilização do material estruturado, a participante evidencia uma crítica pertinente ao seu uso generalizado e descontextualizado. Segundo seu relato, os estudantes do Programa de Atendimento Educacional Especializado (PAED), que apresentam níveis de aprendizagem significativamente distintos dos colegas da turma regular, não se beneficiam do material destinado à série escolar correspondente. Essa inadequação impõe ao profissional não apenas o abandono do uso do referido material, mas também a necessidade de produzir ou buscar, por conta própria, recursos pedagógicos diferenciados e adaptados às especificidades cognitivas de seus alunos. Tal realidade reforça a ausência de suporte institucional e formativo para o desenvolvimento de práticas inclusivas efetivas, sobrecarregando o pedagogo e fragilizando os processos de ensino e aprendizagem no contexto da educação especial.

Para encerrar as análises desse eixo, perguntou-se que necessidades formativas elas entendem ser necessárias para desenvolver a função atribuída? E Flor do Deserto explicou:

Minha atribuição atualmente é voltada para recomposição da aprendizagem, principalmente com alunos que têm muita defasagem, e minha formação é voltada para alfabetização, nesse caso, acho que teria que haver uma formação específica para minha área de atuação atual, visto que estou nela e não sei por quanto tempo (Narrativa da Pedagoga Flor do Deserto, 2025).

A professora Jane assim se manifestou:

Eu trabalho, esse ano, no laboratório APA, ele é voltado para o nível de aprendizagem um, que seriam as habilidades básicas dos alunos de nível de alfabetização mesmo, de alfabetização matemática, de leitura e escrita, o básico. Então, as formações que seriam pertinentes para essa minha função, seriam aquelas voltadas para a alfabetização, para o letramento, alfabetização matemática, mas relacionadas a essas áreas. E até agora, nós estamos no mês de abril, nós não tivemos ainda nenhuma formação voltada para essa função. Na verdade, o APA ele ainda é muito vago, eu tenho muitas críticas em relação a ele, os professores também, de áreas, a ideia dele, na verdade, é muito interessante, que é trabalhar com os alunos em defasagem, principalmente defasagens advindas dos anos da pandemia, que a gente sabe que ficaram muitas lacunas nos nossos alunos. E o APA, na verdade, ele veio meio que substituir a articulação que nós tínhamos, uma proposta, a ideia dele é muito interessante, só que a forma que ele é abordado e o material, é totalmente fora de lógica, totalmente fora de noção, é uma forma até estranha de se observar (Narrativa da Pedagoga Jane, 2025).

As falas das professoras evidenciam um dilema comum em políticas públicas educacionais: a distância entre a intenção teórica de uma proposta e sua implementação prática. O caso do laboratório APA, embora concebido com o propósito legítimo de atender alunos com defasagens de aprendizagem, especialmente aquelas acentuadas pela pandemia, revela-se problemático quando faltam formações específicas, materiais adequados e coerência pedagógica para sua aplicação efetiva. Essa lacuna entre proposta e execução gera frustração entre os profissionais e compromete a qualidade da intervenção pedagógica.

As políticas educacionais, quando formuladas sem escuta dos profissionais da escola e sem respaldo em práticas pedagógicas consistentes, tendem a produzir ações fragmentadas, desarticuladas da realidade, e acabam por intensificar o sentimento de ineficácia e improvisação no cotidiano docente (Freitas, 2007, p. 1203-1230).

Essa análise reforça a crítica da professora, ao mostrar que políticas bemintencionadas, mas mal planejadas e descoladas da prática concreta, correm o

risco de se tornar apenas mais uma camada de burocratização sobre o trabalho docente.

Nesse sentido, considerando as declarações das participantes infere-se que as plataformas online, quanto à qualidade e efetividade, ainda deixam a desejar, não é suficiente para subsidiar a prática dos pedagogos nas atribuições pósredimensionamento.

Reforçando a crítica sobre as consequências do redimensionamento para os pedagogos, o Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (SintepMT, 2021, p. 2), “o redimensionamento da Seduc eliminará postos de trabalho na educação”, com previsão de mais de cinco mil vagas extintas, grande parte delas ocupada por pedagogos ou temporários.

Essa realidade fragiliza profissionais que ainda estão consolidando sua identidade docente e amplia a precarização no ambiente escolar. O sindicato também alerta que “as escolas estão sendo transformadas em espaços de metas e produção de dados, perdendo seu caráter humano e educativo” (Sintep-MT, 2025a, p. 4).

Essa lógica está alinhada ao modelo gerencial contemporâneo, criticado por Ball (2001), que afirma: as políticas de performatividade impõem aos profissionais a obrigação de produzir resultados mensuráveis, em detrimento da autonomia pedagógica.

Para os pedagogos em início de carreira, tais mudanças geram um verdadeiro “não-lugar” institucional, conceito utilizado por Augé, (1992) para descrever lugares impessoais, transitórios, espaços esses que os pedagogos mato-grossenses estão vivenciando, em meio a esses deslocamentos de suas funções de origem para outras, como administrativas ou de apoio.

Santos (2018) enfatiza que esse processo de desmonte educacional é parte de uma estratégia que precariza o trabalho docente e fragiliza a escola pública. Para ela, “A precarização do trabalho pedagógico, aliada ao desmonte das políticas públicas, tem contribuído para a perda da identidade profissional dos educadores e o enfraquecimento da função social da educação” (Santos, 2018, p. 67).

Apesar da declaração de inconstitucionalidade do Decreto 723/2020 pelo Tribunal de Justiça de Mato Grosso, em agosto de 2024, o governo estadual tem seguido com a municipalização e o enfraquecimento da função pedagógica na rede pública (Sintep-MT, 2024, p. 3). Essa continuidade demonstra que o desmonte é uma

prática sistemática, calcada na priorização de cortes orçamentários e metas gerenciais em detrimento da valorização profissional.

Frente a esse cenário, torna-se urgente a formulação de políticas que respeitem a formação dos pedagogos, assegurem sua permanência nas escolas e valorizem sua contribuição para a educação pública democrática e inclusiva.

4.3. Entre palavras e vivências: o que as narrativas das professoras revelam

As narrativas produzidas pelas professoras, por meio de entrevistas e memoriais, revelam uma sobreposição de funções que nem sempre estavam previstas na formação inicial. Há um deslocamento da função pedagógica para atividades de cunho administrativo, impulsionado por normativas como a Portaria Seduc n.º 176/2022 (Mato Grosso, 2022a), que redefine o papel do pedagogo dentro das unidades escolares. Essa mudança normativa, embora pretenda reorganizar as atribuições, tem gerado sentimentos de incerteza e insegurança, pois muitos dos profissionais iniciantes se deparam com exigências para as quais não foram concursados, enfrentando lacunas formativas para as novas atuações e fragilidades institucionais relacionadas às demandas e exigências das funções.

Conforme aponta Oliveira (2017, p. 89), “a função do pedagogo nas escolas tem sido tensionada por exigências externas que muitas vezes não dialogam com o projeto político-pedagógico da escola, deslocando-o de sua função formativa para uma atuação voltada à burocracia escolar”. Nesse cenário, o pedagogo iniciante se vê diante do desafio de assumir funções que, embora respaldadas por legislação, não são acompanhadas do devido suporte institucional.

Os depoimentos também denunciam as consequências das políticas educacionais contemporâneas no cotidiano profissional, apontando para um processo de intensificação e precarização do trabalho docente. A sobrecarga de tarefas, a ausência de formação continuada direcionada às novas funções e a instabilidade institucional geram sentimentos de desvalorização, cansaço e desamparo.

De acordo com Frigotto (2015), o avanço da lógica gerencialista e produtivista sobre a escola pública tem reforçado uma estrutura que trata o

educador como executor de metas, esvaziando o sentido formativo e crítico do trabalho pedagógico.

É nesse contexto que os professores iniciantes, especialmente os que ocupam a função de professor-pedagogo, vivenciam o peso das responsabilidades atribuídas por legislações que, embora normativas, nem sempre consideram a realidade concreta das escolas e as necessidades formativas desses profissionais.

Ball (2001) afirma que as reformas educacionais baseadas na lógica da performatividade não transformam apenas práticas, mas visam remodelar identidades, provocando tensões e dilemas profundamente enraizados no sujeito-professor.

O Estado traz características do setor privado para o setor público, infiltrando, já de forma não mais disfarçada, o controle por desempenho, produtividade e rendimento. E o professor pedagogo iniciante sente ainda mais essas repercussões de cobranças, por não estar em sua função de origem, o que aumenta consideravelmente sua preocupação não só na perda da identidade, mas vivencia a inexperiência da prática como também sofre o peso das demandas advindas de um sistema gerencialista, trazendo ao professor dilemas, inquietude, e, eventualmente, desistência da carreira.

4.4. Projeto Atendimento Personalizado da Aprendizagem (APA) e suas deliberações

O Projeto com o nome Atendimento Personalizado da Aprendizagem (APA) visa diminuir a defasagem que se deu nos anos pós-pandêmicos, com o intuito inicial de trabalhar desde o 3º ano do Ensino Fundamental, reforçando, individualmente, a alfabetização, até o 3º ano do Ensino Médio, não só alfabetizando como também diminuindo a defasagem em nível de conteúdo perdido durante a pandemia. Assim, as escolas-piloto do projeto o desenvolveriam atribuindo a um pedagogo alfabetizador a demanda de português e matemática para tais turmas, cumprindo, assim, um dos objetivos estabelecidos no Plano Estadual de Educação, que prevê:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da

- cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos profissionais da educação; e X – VETADO (Mato Grosso, 2021).

Através das metas estabelecidas, cria-se o Programa Educação 10 anos, prevendo que o Mato Grosso estaria entre os 10 melhores estado do Brasil no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Assim diz o documento:

Art. 1º Fica criado o Programa Educação – 10 anos, política estatal com projetos e ações desenvolvidas para melhoria da qualidade e índices educacionais no âmbito do Estado de Mato Grosso, conforme parâmetros previstos no Anexo I, definidos com base nas metas delineadas pelo Plano Estadual de Educação - PEE, aprovado pela Lei n.º 11.422, de 14 de junho de 2021.

Art. 2º O monitoramento do desenvolvimento da educação estadual ocorrerá por meio do acompanhamento dos seguintes indicadores oficiais de âmbito nacional e estadual:

- I – IDEB (Ensino Fundamental I, fundamental II e Ensino Médio); II – Taxa de Alfabetização; e, III – Taxa de Abandono.

Art. 3º Para alcançar as metas estabelecidas no Anexo I, serão estabelecidos norteadores estratégicos, detalhados no Anexo II, descritos em seis pilares fundamentais:

- I – Impacto Educacional;
- II – Equidade e Diversidade;
- III – Tecnologia e Educação;
- IV – Valorização profissional; V – Gestão para Resultados, e; VI – Infraestrutura.

Art. 4º Compete à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC):

– Atualizar anualmente o planejamento estratégico com a finalidade de atingir as metas propostas pelo Programa Educação 10 Anos

I – implementar e dar publicidade ao painel público de indicadores para monitoramento do Programa Educação 10 anos (Mato Grosso, 2021).

A partir do Programa, criam-se projetos para proporcionar avanços no nível de alfabetização no Mato Grosso a partir de 2022, melhorando, assim, os índices do Ideb.

Um dos projetos criados é o Atendimento Personalizado da Aprendizagem (APA), que visa fazer um acompanhamento mais individual, com o intuito de acelerar o processo de alfabetização.

A Escola Jupiará foi uma das selecionadas para desenvolver o projeto, pois o Ideb, em 2022, havia sido baixo em relação aos anos anteriores. Seriam trabalhadas

habilidades do nível um com as turmas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I e do 6º Ensino Fundamental II ao 3º ano do Ensino Médio, com as disciplinas de Português e Matemática.

Na rede estadual de Campo Verde, a escola Jupiara foi a primeira a desenvolver o Projeto-piloto que chegava à escola, sem documentos ainda para respaldo, somente orientativos da Secretaria de Educação. Como não havia material para trabalhar com essas crianças e adolescentes, os professores vivenciavam vários impasses. Ainda assim, no ano de 2023, havia salas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental para as pedagogas atribuírem no início do ano. Coube aos pedagogos pesquisarem atividades, prepararem um plano de ensino e pensarem em metodologia para chamar a atenção e motivar os alunos para a aprendizagem. Este fato se tornou mais um desafio aos docentes que atuavam nesse projeto, não havia apoio e as dúvidas eram constantes quanto ao funcionamento do projeto.

Assim sendo, o professor pedagogo tinha que desenvolver planejamento, produzir material, participar de reuniões e apresentar evidências de seus trabalhos, mais uma vez, no isolamento, na desinformação, sozinho e inseguro sobre sua atuação. Neste momento, partilhar-se um relato da própria pesquisadora, sobre seu percurso profissional:

Cheguei na escola Jupiara no ano de 2023 e atuei no projeto, trabalhei com mais de doze alunos por vez. Aos poucos, fui conhecendo os documentos, percebi que ele previa apenas cinco alunos por vez, para trabalhar de forma individual, mais precisamente, de forma que trabalhasse mesmo a dificuldade das crianças, fazendo um atendimento personalizado de fato (Narrativa da Pedagoga Edna, 2025).

Em 2024, seguiu-se sem portaria que normatizasse o Projeto, apenas cadernos orientativos davam algum suporte aos professores que eram lotados no Projeto. Uma realidade é o pedagogo atuar na alfabetização de crianças de seis a sete anos, como prevê o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), na Meta 5, que estabelece que todas as crianças devem estar alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Porém, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) adiantou esse prazo para o 2º ano. Ou seja, devem estar com sete anos, aproximadamente, ocasionando desafios que merecem ser realçados:

O primeiro desafio foi o de que a única vez que **trabalhei com alfabetização** foi na Pandemia e online, o que já era difícil, pois não me identifico com a

alfabetização, mas com todas as dificuldades da situação, consegui finalizar com apoio das colegas. Agora, atuando com alfabetização novamente, me colocam, inicialmente, com o Projeto APA, desenvolvido em algumas cidades, e na escola onde atuo, a única até então na cidade que atendia a esse projeto. A outra é alfabetizar adolescentes que possuem resistências, baixa autoestima, carência afetiva e outros fatores que dificultam ainda mais o trabalho do pedagogo. É preciso ser mais que alfabetizador, é preciso motivar, levantar a autoestima, ouvir, ser psicóloga, se possível, para tentar entender o motivo por trás da não aprendizagem na idade certa (Narrativa da Pedagoga Edna, 2025, grifo nosso).

Em 2025, a Seduc-MT, por meio da Portaria N° 1.138/2024/GS/SEDUC/MT (Mato Grosso, 2024) dispõe sobre o processo de seleção e atribuição para cargos e funções dos Profissionais da Educação da Rede Estadual de Ensino, nas Unidades Educacionais e Unidades Especializadas para o ano de 2025, e dá outras providências em seu capítulo III, das funções/projetos.

Agora de uma forma mais organizada, o Estado torna o APA uma sala de atribuição para os pedagogos remanescentes. Desse modo, para o ano de 2025, cita a Portaria, em sua seção I, sobre o APA (professor pedagogo alfabetizador) e a organização de vagas e carga horária:

Art. 13 As unidades escolares de Ensino Fundamental anos finais, contempladas com o Projeto APA terão direito a atribuir Professor Pedagogo Alfabetizador:

I - Unidade Escolar que oferta Anos Finais do Ensino Fundamental com o Projeto Acompanhamento Personalizado da Aprendizagem poderão atribuir 01 (um) professor pedagogo alfabetizador em Língua Portuguesa e Matemática - 30 (trinta) horas;

Unidade Escolar que oferta Anos Finais do Ensino Fundamental com o Projeto Acompanhamento Personalizado da Aprendizagem poderão atribuir o segundo professor pedagogo alfabetizador em Língua Portuguesa e Matemática- 30 horas, mediante envio de processo via SIGADOC para aSAGE justificando a necessidade da demanda;

II - Nas Unidades Escolares de Tempo Integral que não atendem os anos iniciais deverá ser atribuído professor pedagogo para atendimento personalizado dos estudantes de nível 1;

Parágrafo único. A carga horária para atribuição na função de Professor Pedagogo Alfabetizador para atendimento aos estudantes nível 1-APA, no Ensino Fundamental, anos finais, será de 30 horas semanais, sendo, 20 horas em regência mais 10 horas atividades nos turnos da escola (Mato Grosso, Portaria 1.138/2024/GS/Seduc/MT)

E nos artigos posteriores explica a forma como seria a atribuição do pedagogo, o qual, para que fosse atribuído, seria necessário estar remanescente, ou seja, a maioria dos pedagogos, no ano de 2025, ficou nessa situação, exceto em algumas escolas do campo, onde ainda possuem salas de aula do 1º ao 5º ano do Ensino

Fundamental. Observa-se que a situação, a cada ano, só piora para os professores pedagogos, com o redimensionamento. O Art. 14 dispõe:

Art. 14 Para atribuição na função de Professor Pedagogo Alfabetizador, deverá ser observada a sequência descrita abaixo: Professor Pedagogo efetivo remanescente, que não haja aulas disponíveis ou cargo de Profissional de Apoio Pedagógico Especializado para atribuir em sua habilitação de concurso;
II- Na falta de professor efetivo, poderá ser atribuído professor em contrato temporário, conforme classificação no processo seletivo simplificado no Edital Nº 018/2023/GS/SEDUC/MT (Mato Grosso, 2024).

No parágrafo I, fica evidente que para atuar no APA, devem ter se esgotado as possibilidades de atuar com aluno especial na função de PAPE, ou seja, a prioridade do Estado é lotar os pedagogos em função de apoio pedagógico, não restando salas com alunos especiais, só nestes casos, teria a opção de APA.

A seguir, a Portaria norteia como o professor deve atuar e com quem, bem mais específico que nos anos anteriores, explicando para o profissional o que fazer:

Art. 15 O Professor alfabetizador APA deve atuar em sala específica APA, atendendo os estudantes classificados no nível 1, com foco na alfabetização e ênfase aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, e deverão:

- I. Ter disponibilidade para participar das formações obrigatórias;
- II. Conhecer e cumprir as Diretrizes do Projeto APA, apropriando-se de suas concepções, orientações didáticas, abordagens pedagógicas, proposta de rotina e Material Didático que subsidiarão o processo de implementação do Projeto na Unidade Escolar.

O projeto inicial visava atender até cinco alunos por vez, mas, em vez disso, atende até 12 ou mais por vez, o que não traz a prevista formação para atuar, fragilizando o desenvolvimento tal como o projeto propõe.

Atualmente, o projeto segue em diversas escolas em cidades do Mato Grosso e os professores regentes atuantes nele são os pedagogos, alguns deles, ainda iniciantes, que, a despeito de seus anseios e dúvidas, em meio à situação vigente, aceitam trabalhar no APA para tentar sobreviver em meio às constantes mudanças nas legislações educacionais do Mato Grosso.

Nesse ano de 2025, os professores iniciantes que atuam no APA seguem com algumas orientações produzidas em Manuais que diferem do nível de aprendizado dos alunos, o que não os ajuda na questão da utilização do material produzido e

encaminhado para as escolas. O interesse dos alunos é cada vez menor ao passo que o professor se vê cada vez mais esgotado, cansado, estressado e despreparado.

Na escola Jupiara, o projeto APA, trabalha os níveis 1 e 2 no Laboratório de Aprendizagem, destinado ao atendimento exclusivo de estudantes em nível de alfabetização e que não conseguiram se alfabetizar na idade certa. O atendimento se restringe a essas turmas porque o Ensino Fundamental foi redimensionado para o município, e, assim sendo, diminui mais sala de atribuição.

Com todas as funções elencadas no texto acima, é fácil perceber o cenário do profissional da Pedagogia e o seu não-lugar. O panorama é ainda mais frustrante quando se pensa em fim de carreira ou extinção do cargo, a perda da identidade, e anos de estudos e aprimoramento da prática levados ao descaso.

4.4.1. Portaria 176/2022: Função Professor Pedagogo como auxiliar de Coordenação - 2022

A partir da portaria 176/2022/GS/SEDUC/MT, o pedagogo é atribuído para desenvolver atividades de auxiliar de Coordenador Pedagógico. Com isso, ele sofre dois embates que abalam sua carreira docente em fase inicial. O primeiro embate é o fato de ser professor pedagogo iniciante e, portanto, ainda desconhecer o cotidiano do ambiente escolar, o trabalho docente e ainda não estar familiarizado com o início da função; e o segundo, que além de estar se adequando com seu trabalho na escola, é convocado a desempenhar a função de elaboração, desenvolvimento, monitoramento e avaliação de todas as atividades relacionadas ao processo ensinoaprendizagem e a formação continuada dos professores, junto ao Coordenador Pedagógico. O artigo 3º da portaria assim cita:

O Professor Pedagogo, estará subordinado ao Coordenador Pedagógico e será designado para a elaboração, desenvolvimento, monitoramento e avaliação de todas as atividades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem e à formação continuada dos professores (Mato Grosso, 2022a).

Assim, passam a trabalhar de acordo com as novas funções previstas na Portaria 176/2022/GS/SEDUC/MT, que prevê:

Art. 1º. Criar a função “Professor Pedagogo” e disciplinar suas atribuições, para fins de atendimento às demandas das Unidades Escolares da Rede

Estadual de Ensino de Mato Grosso, em consonância com a previsão orçamentária da Secretaria de Estado de Educação, sendo facultadas à Administração as alterações necessárias para ajustes na atribuição.

Art. 2º. O “Professor Pedagogo” é o professor efetivo, do quadro de Profissionais da Educação Básica da rede Estadual de ensino, em atividade, com ingresso/enquadramento em Pedagogia.

Art. 3º. O “Professor Pedagogo”, estará subordinado ao Coordenador Pedagógico e será designado para a elaboração, desenvolvimento, monitoramento e avaliação de todas as atividades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem e à formação continuada dos professores.

Art. 4º. Para o exercício da função de “Professor Pedagogo”, o servidor deverá, obrigatoriamente, estar remanescente, não havendo aulas livres na disciplina de concurso, no município de lotação, passíveis de atribuição.] **Art.**

5º. As vagas serão distribuídas, exclusivamente, nas Unidades Escolares de lotação do professor pedagogo remanescente.]

Parágrafo Único. Em se tratando de Unidade Escolar municipalizada ou extinta, as vagas necessárias para suprir a demanda de professores remanescente, serão liberadas em outra Unidade Escolar do município, considerando a necessidade e porte.

Art. 6º. O Processo de Atribuição ocorrerá observando as regras gerais constantes na Instrução Normativa que dispõe quanto ao processo de atribuição e portaria que dispõe quanto a organização do processo de seleção atribuição de cargos e funções, vigentes (Mato Grosso, 2022a).

A subordinação a um coordenador pedagógico pressupõe situações afetas ao trabalho em equipe e liderança num sentido de acompanhamento e refinamento das práticas pedagógicas docentes conforme previsto nas políticas educacionais do estado de Mato Grosso (2022a).

Mas, assim como acontece com os professores, os coordenadores pedagógicos também são impactados com os padrões existentes na conjuntura educacional nacional. Conforme o que é pontuado por Silva, Pires e Ferraz (2020), sobre o mercantilismo na educação, os coordenadores pedagógicos são muito mais líderes executores do que reflexivos, o que faz com que seu potencial de colaboração em prol de uma educação emancipatória seja enfraquecido.

Matos e Martins (2024) consideram que a falta de suporte institucional e a ausência de programas de indução eficazes impactam negativamente sua atuação e desenvolvimento na função. Destacam, ainda, as autoras, sobre a necessidade de políticas públicas efetivas para a indução de professores iniciantes, a valorização de práticas colaborativas na formação docente e a importância do papel dos coordenadores pedagógicos nesse processo.

Para assumir a função de auxiliar de coordenação como professor pedagogo, a portaria 176/2022 (Mato Grosso, 2022a) exigia que o critério fosse um profissional efetivo e remanescente. Remanescente significa estar à disposição do Estado para

atuar em outra escola que tenha vaga para atribuição. Logo, o professor teria que mudar de escola, o que a maioria não deseja.

Nestes primeiros artigos da Portaria n.º 176 (Mato Grosso, 2022a), o que se vê é uma breve apresentação da função Professor Pedagogo, bem como a sua respectiva linha hierárquica e demais explicações que ajudam a entender o contexto de atuação deste profissional. A lista de deveres do Professor Pedagogo está evidenciada logo a seguir:

Art. 7º. Constituem atribuições do servidor na função de “Professor Pedagogo”:

§ 1º junto a equipe gestora e professores:

I - Auxiliar o Coordenador Pedagógico no processo de elaboração coletiva, a implementação e a avaliação contínua do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar;

I- Monitorar as ações do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar (sic)⁷;

II- Auxiliar na realização de reuniões sistemáticas com a equipe gestora, com os articuladores de aprendizagem e com o corpo docente; III- Auxiliar, acompanhar e avaliar a execução dos projetos desenvolvidos na unidade escolar e na divulgação dos resultados; IV- Auxiliar no diagnóstico da necessidade e promover ações de formação continuada dos professores, em articulação com o diretor escolar e Coordenador Pedagógico;

V- Auxiliar e acompanhar, juntamente com o Coordenador Pedagógico, o cumprimento das horas-atividade na unidade escolar, correspondendo a 1/3 (um terço) da carga horária semanal sendo composta de planejamento (individual e coletivo), avaliação e desenvolvimento profissional visando à melhoria da aprendizagem com equidade, conforme previsto no art. 38 da Lei nº 50 de 1º/10/1998 e suas alterações;

VI- Acompanhar o planejamento curricular do corpo docente, de forma individualizada e coletiva em articulação com o Coordenador Pedagógico;

VII- Auxiliar na orientação e acompanhar o corpo docente nos registros do Diário de Classe, no formato digital e no formato impresso (em situações específicas);

VIII- Analisar os indicadores educacionais da unidade escolar, buscando, coletivamente, alternativas de solução para os problemas e propostas de intervenção pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, a partir dos resultados dos processos de avaliação;

IX- Auxiliar na orientação e acompanhar o corpo docente no

desenvolvimento de metodologias, nos ajustamentos pedagógicos e nos estudos de recuperação do educando para a melhoria dos resultados de aprendizagem; **X-Auxiliar no planejamento, participar e avaliar as reuniões do Conselho de Classe, orientando os participantes em relação aos educandos que apresentem dificuldades de aprendizagem e/ou problemas específicos;** **XI-Auxiliar na execução do processo de**

⁷ Na versão original da Portaria nº 176 (Mato Grosso, 2022b), a primeira e a segunda atribuições estão grafadas com I na frente de cada uma delas.

implantação das diretrizes da Secretaria de Estado de Educação relativas à avaliação da aprendizagem e ao currículo;

- XII- Auxiliar na busca ativa dos alunos em situação de evasão escolar;
- XIII- Auxiliar e monitorar as intervenções junto ao Laboratório de Aprendizagem;
- XIV- **Coletar e analisar os resultados de desempenho dos alunos, visando a correção e intervenção no Planejamento Pedagógico;**
- XV- Manter a direção da unidade escolar informada sobre as atividades desenvolvidas pela gestão pedagógica (Mato Grosso, 2022a, grifo nosso).

Conforme o que se pode observar na Portaria n.º 176 (Mato Grosso, 2022a), aqui novamente evoca-se o binômio teoria-prática, pois a referida portaria prevê a atuação do Professor Pedagogo em diferentes frentes de trabalho, tais como elaboração, desenvolvimento e avaliação das atividades conexas ao processo de ensino-aprendizagem. Por um lado, para os pedagogos iniciantes, os quais não possuem experiência nessa área, a atuação como Professor Pedagogo pode ser uma rica oportunidade de aprendizado sobre a profissão docente, numa dimensão em que seja possível conciliar os saberes experienciais com os conhecimentos que são oriundos de sua formação acadêmica (Tardif, 2014).

Entretanto, por outro lado, o elevado número de incumbências a serem cumpridas pode desvelar um sinal da influência do neoliberalismo no campo da educação (Silva, 2010). O neoliberalismo impõe uma lógica gerencialista à educação, priorizando a eficiência, a produtividade e a responsabilização individual dos profissionais, em detrimento de uma formação crítica e coletiva. Essa perspectiva tem implicações diretas na atuação do pedagogo, que passa a ser visto mais como executor de tarefas administrativas e burocráticas do que como sujeito intelectual e formador.

Ademais, a função de coordenação pedagógica conta com a concessão de um adicional específico para o exercício das atividades de gestão. Embora essa função se situe hierarquicamente acima daquela para a qual o profissional foi originalmente concursado, ainda há disparidades salariais a serem consideradas. Tal desigualdade torna-se mais evidente quando se constata que pedagogas e pedagogos iniciantes, apesar de enfrentarem os inúmeros desafios próprios do início da carreira e de assumirem funções para as quais muitas vezes não receberam preparação adequada, desempenham atribuições semelhantes às do coordenador pedagógico, sem, contudo, terem direito à mesma bonificação.

No contexto mato-grossense, o redimensionamento das funções pedagógicas, muitas vezes guiado por políticas de contenção de gastos e otimização de recursos humanos, acaba por reforçar essa visão técnica e operacional do pedagogo. A partir da análise de Silva (2010), é possível perceber que essa reconfiguração do trabalho pedagógico não é neutra, mas sim atravessada por interesses econômicos e políticos que se alinham à racionalidade neoliberal. O resultado é o enfraquecimento do papel crítico e reflexivo do pedagogo dentro da escola, além da sobrecarga de funções e da descaracterização de sua identidade profissional.

Cumprе mencionar que cada uma das atribuições presentes na Portaria n.º 176 (Mato Grosso, 2022a) trata de temas relevantes para o bom andamento dos processos educacionais. Mas, no caso de pedagogos iniciantes, o fato de ter que lidar com tantas ações que integram essa função é algo a ser debatido, pois remete aos meandros do neoliberalismo.

O neoliberalismo defende a transferência de bens e serviços estatais para a iniciativa privada, propõe a flexibilização das normas que regem o setor empresarial e sustenta a necessidade de um rígido controle dos gastos públicos, com vistas à contenção da dívida estatal.

Para Ball (2003), as reformas políticas na educação tendem a gerar um ambiente de constante avaliação e monitoramento, o que cria uma cultura de responsabilização que não contribui para o desenvolvimento pleno da autonomia pedagógica. Ao invés disso, tais reformas, frequentemente, buscam "domesticar" o profissional, limitando suas possibilidades de ação e reflexão crítica.

Segundo Alferes e Mainardes (2011), as políticas educacionais contemporâneas, sob a influência de práticas neoliberais, têm enfatizado o controle e a responsabilização, ao mesmo tempo em que enfraquecem a autonomia e a capacidade crítica dos profissionais da educação. Este modelo neoliberal se baseia na ideia de eficiência e na padronização das práticas, transformando a formação e o trabalho docente em um processo mecânico e pouco reflexivo.

Shiroma (2004) também enfatiza o papel das políticas educacionais na desintelectualização do professor, destacando que a implementação de práticas padronizadas gera uma lógica de trabalho pautada na execução de tarefas. Essa perspectiva reduz o espaço para o exercício crítico e transforma o professor em um "técnico" da educação, que apenas aplica normas e conteúdos predefinidos, em

prejuízo de uma prática pedagógica construída de maneira dialógica e contextualmente relevante.

Além deste significativo número de atribuições aos profissionais da pedagogia, há outro agrupamento de incumbências na Portaria n.º 176 (Mato Grosso, 2022a, p. 2), referente ao aspecto relacional do Professor Pedagogo com os alunos e a comunidade escolar, conforme se pode ver abaixo:

§ 2º junto ao alunos e Comunidade Escolar:

I - Monitorar o processo de ensino-aprendizagem, buscando a melhoria dos resultados;

II -Auxiliar nas avaliações externas, monitorando os resultados por estudante;

III -Disseminar práticas inovadoras, promover o uso adequado dos espaços de ensino e aprendizagem e dos recursos tecnológicos disponíveis na unidade escolar;

IV -Articular com o diretor e Coordenador Pedagógico o atendimento ao educando, individualmente e em grupo, utilizando e diversificando técnicas que permitam o desenvolvimento de habilidades sócio emocionais;

V- Oportunizar aos alunos diferentes vivências visando o resgate da autoestima, a integração no ambiente escolar e a construção dos conhecimentos;

VI -Auxiliar na divulgação e análise, junto à Comunidade Escolar, documentos e diretrizes emanadas pela Secretaria de Estado de Educação e pelo Conselho Estadual de Educação, buscando implementá-los na unidade escolar, atendendo às peculiaridades regionais;

VII- **E outras atividades que lhe forem conferidas** (Mato Grosso, 2022a, grifo nosso).

Esse último inciso, “VII - E outras atividades que lhe forem conferidas”, traz consigo um grande número de atividades não listadas nos incisos acima, e, com isso, o professor pedagogo, nessa função, nunca consegue finalizar o seu trabalho, causando uma enorme sensação de inacabamento.

Esse número expressivo de tarefas a serem executadas pelo Professor Pedagogo nestas condições demonstra o panorama desafiador que se apresenta aos pedagogos iniciantes. Conforme Ball (2005), a adoção da égide do desempenho aplicada ao campo da educação desvirtua o real sentido do ato de educar, sendo ele reduzido ao alcance de metas para demonstração de produtividade e eficiência.

Diante de todas essas atividades previstas na Portaria n.º 176 (Mato Grosso, 2022a), faz-se necessário que os professores pedagogos estejam devidamente preparados para lidarem com tais desafios, em especial, os pedagogos iniciantes. Isso é corretamente pontuado por Garcia (1999), cujo estudo diz que o início da carreira

docente é permeado pela necessidade da agregação de conhecimento profissional para que os aprendizados obtidos se reflitam em boas práticas pedagógicas.

Em conversa informal com uma pedagoga, aqui identificada com o pseudônimo Sagitário⁸, residente em outra cidade do Mato Grosso e atuando na mesma função, no início de 2024, ela assim se manifestou:

Tenho me sentido sem identidade, como um 'faz-tudo' no ambiente escolar. Ao mesmo tempo, sinto-me desvalorizada por não exercer a função para a qual fui concursada. No meu trabalho, faço de tudo: toco o sinal, atendo o telefone da coordenação, respondo aos pais, realizo reuniões da busca ativa, faço registros em ata, administro as redes sociais da escola, e assim por diante. A lista é interminável. Estou sobrecarregada, cansada, desvalorizada e sem identidade (Narrativa da Pedagoga Sagitário, 2024).

Essas circunstâncias refletem o impacto direto das transformações na educação sobre os pedagogos. O relato acima expressa a aflição de uma profissional que, embora não se negue a cumprir suas obrigações, evidencia o desrespeito enfrentado a partir da gestão do Estado, que, constantemente, amplia as funções desses profissionais sem a devida formação ou preparo. A ausência de um suporte adequado, tanto em termos de políticas públicas quanto de formação continuada, torna o exercício da docência ainda mais desgastante e exaustivo.

Se por um lado a ideia da criação do cargo de Professor Pedagogo na teoria busca a melhoria da educação, na prática o que pode ocorrer é a sobrecarga de trabalho, somada ao esvaziamento de seu papel, reduzindo-o ao cumprimento de metas educacionais, tendo a lógica de mercado como eixo orientador.

Conforme explanado por Ball (2005), no contexto escolar, nota-se a agregação da visão gerencialista de trabalho, onde os profissionais são constantemente cobrados por melhores desempenhos, mas sem ter a devida infraestrutura para o desenvolvimento de seu trabalho.

Por conseguinte, embora num primeiro momento essas atribuições sejam importantes ao desenvolvimento profissional de pedagogos iniciantes, questiona-se como estes indivíduos atenderão ao que é previsto na Portaria n.º 176 (Mato Grosso, 2022a). Este é mais um caso em que secretarias estaduais de educação estabelecem políticas sem o devido diálogo com os professores.

⁸ Sagitário é uma pedagoga que conheci em um evento pedagógico na cidade de Campo Verde. Angustuada, ela me fez um breve comentário que decidi inserir na pesquisa, já que se aproximava da temática. Ela própria escolheu o pseudônimo e autorizou a inclusão de suas palavras nesta pesquisa.

O pedagogo, enquanto profissional da educação, enfrenta profundas transformações em seu campo de atuação, refletindo uma realidade que impacta toda a classe docente. Essas mudanças estão atreladas, em grande parte, às alterações nas legislações que tratam da municipalização do Ensino Fundamental, já previstas nas metas do PNE (Brasil, 2014).

Nesse contexto, os municípios têm assumido a responsabilidade pelas matrículas dos alunos, demonstrando uma aparente colaboração com o Estado de Mato Grosso. No entanto, a cooperação dos pedagogos para atuarem em determinadas localidades tem sido insuficiente, gerando um cenário em que muitos se encontram sem um espaço físico de trabalho, sem sala de aula em suas próprias escolas.

Conforme alertam Santos e Cunha (2024), os termos de cooperação são transitórios, sendo a maioria deles findados a cada troca de governo. Algo apenas convencionado entre as partes não traz segurança jurídica aos docentes, que futuramente podem vir a passar por processos de readaptação de função, redistribuição ou demissão.

4.4.2. Portaria 1.138/2024/GS/SEDUC/MT: Professor de Atendimento Pedagógico Especializado (PAPE)

Há pouco menos de cinco anos, a legislação de atribuição dos pedagogos mudou no Estado de Mato Grosso, que alterou sua função em mais de três vezes, exigindo dele habilidade de equilibrista, posto que nem se firma em uma corda e já tem que se equilibrar em outra. A nova portaria 1.138/2024/GS/SEDUC/MT exige que o pedagogo, já em 2025, atue como professor de apoio pedagógico especializado (PAPE). Esta alteração se deu de forma abrupta, com a seguinte condição: ou escolheria essa ou ficava remanescente (que significa estar sem sala de aula para atribuir na escola que está lotada).

Acerca disso, Santos e Cunha (2024) contribuem afirmando que “o redimensionamento das práticas educativas em Mato Grosso exige que o pedagogo reavalie sua atuação, não apenas em termos de adaptação às novas normas, mas também no que diz respeito ao conhecimentos de documentos que norteiam a

construção de uma identidade profissional que pode ser alterada devido às demandas contemporâneas da educação básica”, e que “o não saber que faz orbitar o redimensionamento negligencia a coletividade e bloqueia a reatividade, sua articulação política, obliterando a democracia” (Santos; Cunha, 2024, p. 17).

Esse não saber impede o pedagogo de evidenciar o seu posicionamento em relação às suas atribuições e buscar lutar pelos direitos conferidos por sua habilitação.

Nóvoa (1992) aponta que os professores têm sido frequentemente excluídos dos processos de decisão sobre políticas educacionais, sendo considerados apenas como executores das diretrizes definidas por outros, o que enfraquece sua autonomia profissional e seu envolvimento nas transformações necessárias à educação.

Há um corte nos processos de discussão coletiva no pensar, reunir, refletir ideias, e nas articulações, eliminando qualquer possibilidade de trabalho participativo. Em se tratando do cargo de Professor de Apoio Pedagógico Especializado (PAPE) não houve formação até o momento, não há diálogo presencial, somente por grupo de WhatsApp, portanto, insuficiente.

Tal situação acaba reduzindo a autonomia profissional dos professores, de maneira que eles se tornam meros técnicos, o que representa um reflexo indubitável do processo de desintelectualização da classe docente (Shiroma, 2004).

Há pedagogos atuando como professores auxiliares de alunos especiais no Ensino Fundamental II, do 7º ao 9º ano, e no ensino médio até o 3º ano. Observe-se que os pedagogos não possuem habilitação de concurso para atuarem na demanda de alunos do Ensino Fundamental II, tampouco com Pessoas com Deficiência (PCD), conseqüentemente, é um novo desafio lançado sem a devida formação ou capacitação adequada para a função.

Conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência, as pessoas que gozam desse direito precisam de atendimento especializado, amparados pela lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que visa assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, garantindo, ainda, a “XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio” (Brasil, 2015).

Nessas condições os professores pedagogos lotados na atribuição de Professor de Atendimento Pedagógico Especializado, estão trabalhando sem respaldo de formação para atuar com o público em questão.

Os alunos atendidos anteriormente pela lei, pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), estão sendo, aos poucos, matriculados na rede regular de ensino, amparados pela lei de inclusão social, acompanhados por auxiliares de sala, que passam a ser os pedagogos atribuídos na função PAPE, em 2025.

A partir da Portaria 1.138/2024 (Mato Grosso, 2024), o dilema que se instaura, é o pedagogo não ter formação e habilidade para atuar com alunos de 11 a 14 anos, que necessitam de atividades diferenciadas e de acordo com o nível de aprendizado e capacidade de desenvolvimento diferente. A angústia aumenta ainda mais quando, dentro de uma sala de aula, o regente ensina outros alunos com aprendizado muito além, e discute assuntos que o professor pedagogo iniciante não entende (Narrativa da Pedagoga Edna, 2025). Concomitante a isso, o pedagogo tem que conversar e explicar sons, letras, cálculos com operações simples ao aluno com dificuldades de aprendizagem que requerem raciocínio e concentração. Militão (2015) contribui, afirmando que as políticas educacionais alinhadas ao ideário neoliberal, ao invés de garantirem condições estruturais adequadas à educação pública, têm promovido reformas que intensificam a lógica da eficiência, da responsabilização individual e da fragmentação das ações formativas

A indefinição e a extensão das responsabilidades variadas ano a ano, geram um sentimento de frustração, insegurança, desistência. O profissional da Pedagogia se vê constantemente pressionado por prazos e expectativas, em um ambiente que se torna cada vez mais estressante, insatisfatório, frustrante e caótico. Esse quadro afeta diretamente o bem-estar físico, emocional e psicológico desses profissionais, que desempenham um papel central na educação brasileira.

Em 2025 os pedagogos estão atribuídos de acordo com a Portaria nº 1.138/2024/GS/SEDUC/MT, que cita:

O secretário de estado de educação, no uso de suas atribuições legais e, considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, Lei nº 14.113-FUNDEB, a Lei Complementar Estadual nº 49, de 01.10.98, a Lei Complementar Estadual nº 50, de 01.10.98, e alterações posteriores, Parecer 13/2012/CEB/CNE, RESOLUÇÃO 5/2012/CEB/CNE, e a Lei Complementar Estadual nº 12.412 de 18.01.24; Considerando as Políticas da Secretaria de Estado de Educação de valorização dos profissionais da

educação para assegurar formação, acompanhamento e avaliação sistemática da prática educativa, de modo a promover avanços contínuos na melhoria da qualidade de ensino; considerando a importância em garantir o quadro permanente dos profissionais efetivos nas unidades educacionais estaduais, assegurando o compromisso para com os interesses e objetivos fundamentais da educação básica; Dispõe sobre o processo de seleção e atribuição para cargos e funções dos Profissionais da Educação da Rede Estadual de Ensino, nas Unidades Educacionais e Unidades Especializadas para o ano de 2025, e dá outras providências. Profissional de Apoio Pedagógico Especializado (Mato Grosso, 2024).

Essa portaria estabelece o processo de seleção dos professores efetivos da rede estadual de ensino e as providências necessárias para a atribuição do cargo de profissional de Professor de Apoio Pedagógico Especializado (PAPE). No seu do parágrafo único, verifica-se a descaracterização do pedagogo; ao nomeá-lo de Profissional de Apoio Pedagógico Especializado, determina:

Art. 138 A função do profissional de apoio pedagógico especializado poderá ser dividida em duas categorias:

I- Assistente de educação especial;

II- Professor de apoio pedagógico especializado.

Art. 139 A atribuição do Professor de Apoio Pedagógico Especializado será exclusivamente atribuída a servidor efetivo do concurso de pedagogia, que deverá participar da formação específica para a função ofertada através da plataforma Avadep.

Parágrafo único - Nos casos em que não houver servidor efetivo no município da disciplina de pedagogia, somente poderá ser contratado servidor para a função após análise e parecer da Coordenadoria de Educação Especial/SAGE, sendo candidato a contrato temporário devidamente classificado através do Edital 018/2023/GS/SEDUC/MT e caberá à DRE organizar a partir dos classificados a seleção dos profissionais que apresentem as habilitações necessárias para o exercício da função de professor de Apoio Pedagógico Especializado (Mato Grosso, 2024).

Aqui o que se pode observar no Inciso II é a retomada do termo professor ao colocar em uma categoria da função. Delimita ainda que os professores devem passar por uma formação específica ofertada pela plataforma AVADEP, novamente as formações acontecendo de forma generalizada e distante da realidade contemporânea.

O pedagogo não teve escolha de qual turma poderia escolher no período de atribuição no ano de 2024, estando todos os pedagogos de Campo Verde remanescentes e, assim, foi indicado pela DRE que todos fossem lotados como PAPE.

4.4.3. As legislações estaduais educacionais de Mato Grosso e seus efeitos

para os pedagogos nas atuais (dis)funções

O Brasil passa por grandes mudanças no setor educacional, e estas repercutem no estado de Mato Grosso, assim como em várias unidades federativas do país. Com isso, a Seduc-MT inclui, através de algumas portarias, essas alterações na função de professores pedagogos.

Essas portarias – 176/2022 e 1.138/2024 – norteiam as atribuições do professor pedagogo nas funções de Auxiliar de coordenação, Professor de Atendimento Pedagógico Especializado (PAPE) e no projeto Atendimento Personalizado da Aprendizagem (APA), dão orientações das novas demandas a serem cumpridas pelos docentes dentro e fora da sala de aula. Enfim, geram mudanças nas atividades dos pedagogos.

O pedagogo licenciado, cuja formação o habilita para atuar desde a Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental no âmbito escolar, encontra-se, atualmente, descolado de sua atribuição original, uma vez que essas etapas foram transferidas para outra rede de ensino. Diante desse reordenamento, configura-se um novo destino profissional aos pedagogos.

Importante destacar que a Resolução CNE/CP nº 1/2006 (Brasil, 2006), em seu artigo 4, diz que o curso de Pedagogia, em nível de licenciatura, prepara o profissional para atuar como docente na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio na modalidade Normal, e na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, além de outros campos que demandem saberes pedagógicos. Essa amplitude de atuação evidencia que o pedagogo não se restringe à sala de aula, mas assume funções diversificadas, que englobam a gestão, o apoio e a orientação educacional, ampliando suas responsabilidades e demandando formação que articule teoria, prática e reflexão crítica.

Ainda assim, em seu parágrafo único, diz a resolução que dentre as atividades docentes, os formandos em Pedagogia poderão atuar, ainda, em atividades que 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).

Contudo, segundo Nóvoa (1992), na prática, muitos pedagogos iniciantes enfrentam essas múltiplas exigências sem contar com uma rede de apoio institucional consistente ou com processos formativos continuados que deem sustentação ao exercício profissional, o que potencializa sentimentos de insegurança e dificulta a consolidação de sua identidade docente. Ainda conforme Nóvoa (2017b), a formação não se constrói isoladamente, mas no diálogo e na partilha com outros profissionais, sendo essencial que o professor tenha espaços de colaboração. Nessa mesma perspectiva, Tardif (2014) reforça que o saber docente se constitui na intersecção entre conhecimentos acadêmicos, experiência prática e interações sociais, o que evidencia que a ausência de suporte e de formação contínua, fragiliza a construção da identidade e da competência profissional do pedagogo.

A política de descentralização da educação em Mato Grosso, conduzida pelo governo Mauro Mendes, tem sido apresentada como uma proposta de fortalecimento da autonomia municipal, mas, na prática, coloca o pedagogo iniciante em uma posição de incerteza e deslocamento profissional instável. Embora essa política reorganize responsabilidades entre Estado e municípios, ela enfraquece a identidade e a profissionalidade do pedagogo, já que sua atuação passa a ser diluída em tarefas administrativas e técnicas que pouco dialogam com a essência pedagógica de sua formação. Nesse contexto, o profissional da pedagogia iniciante acaba por experimentar o “não-lugar” profissional, pois não encontra clareza sobre as atribuições que deveriam orientar sua prática, seja no ingresso na carreira ou ao longo dela.

As consequências desse processo se refletem em insegurança, desvalorização e sobrecarga, comprometendo a construção da identidade docente e a qualidade do trabalho formativo na escola. Como afirma Libâneo (2012, p. 56), “o excesso de atribuições burocráticas e a lógica administrativa que invadem a escola tendem a descaracterizar o papel pedagógico do professor, reduzindo sua função a tarefas meramente técnicas”. E, de fato, incidem na função do pedagogo de forma incisiva e danosa.

Assim sendo, deu-se a criação de novas funções e atribuições para os pedagogos, alterando seu campo de atuação ou aumentando suas atribuições nas

funções para as quais se formou. A primeira delas foi no projeto de Atendimento Personalizado da Aprendizagem, a segunda, a de Professor Pedagogo como Auxiliar de coordenação, e a terceira, de Professor de Atendimento Pedagógico Especializado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar no profissional da Pedagogia, hoje, é considerar as circunstâncias que permeiam seu trabalho, as exigências de suas atividades e a ausência de formações constantes, diante das antigas funções e sobretudo das novas, que vêm sendo atribuídas a ele. Nessa direção, a formação docente deve estar articulada à realidade escolar e ser espaço de reflexão e diálogo sobre os dilemas enfrentados, especialmente pelos professores iniciantes. Embora o Estado de Mato Grosso, através da Seduc-MT, apresenta discursos voltados à valorização e à melhoria da qualidade da educação, na prática, essas ações nem sempre se materializam de maneira coerente.

A realidade vivida pelo pedagogo não tem sido de grande calma nos últimos anos, devido à instabilidade provocada pela intensificação das demandas, da sobreposição de funções, da flutuação nas atribuições e da fragilização das condições de trabalho.

No caso do pedagogo – profissional cuja identidade está em constante disputa e deslocamento dentro da instituição escolar – esse processo é agravado pelas ambiguidades em torno de sua função e pela escassez de políticas públicas que

garantam sua valorização. Os profissionais iniciantes são particularmente afetados, enfrentando um percurso marcado por inseguranças, conflitos e tensões entre o que foi aprendido na formação inicial e as exigências concretas da prática escolar.

No Mato Grosso, a situação se agrava com a implementação de políticas educacionais recentes, que redefinem a função do pedagogo nas unidades escolares da rede estadual. A esse respeito, afirma Militão (2015) que

Uma das principais mazelas da flexibilidade contida nos processos de reformas é a precarização do trabalho. As mudanças ocorridas nas relações de trabalho e de emprego, têm sido caracterizadas, na atualidade, pela ameaça de um fenômeno considerado por alguns autores como precarização das relações de trabalho (Militão, 2015, p. 122).

Essas mudanças acarretam uma verdadeira descaracterização da função do pedagogo, uma vez que, de uma legislação que prevê a atribuição na função pedagogo como auxiliar de coordenação em 2022 a 2024, passou-se, em 2025, a uma que deflagra a atribuição em massa desse profissional à função de Professor de Apoio Pedagógico Educacional (PAPE), papel que se aproxima mais de um auxiliar de aluno especial em sala do que do educador com funções pedagógicas.

O pedagogo está perdendo a identidade de professor para atuar como auxiliar de sala. Tal deslocamento funcional reforça o sentimento de desvalorização e de instabilidade, fragilizando sua atuação e retirando-lhe o lugar de formador dentro da escola. A identidade do professor pedagogo, portanto, está em fase de instabilidade no MT.

Esse processo, intensificado por políticas educacionais que não consideram as especificidades da função pedagógica, contribui para o que se denomina os “nãolugares” das pedagogas: um espaço transitório, passageiro, simbólico de desidentificação, instabilidade e esvaziamento da função educativa (Augé, 1992).

Em vez de assumir sua posição articuladora no planejamento, acompanhamento e avaliação pedagógica, o pedagogo passa a desempenhar atividades alheias à sua formação e às suas atribuições, tal como previstas nas diretrizes curriculares. Como consequência, o profissional iniciante, além de enfrentar os desafios comuns ao início da carreira, encontra-se ainda mais vulnerável diante da indefinição de sua função, da ausência de reconhecimento institucional e da sobreposição de tarefas administrativas e burocráticas.

Para que o professor em início de carreira possa aprimorar sua prática e contribuir para a melhoria da educação brasileira, é fundamental que haja políticas integradas de formação permanente, garantindo seu direito de participar de formações que estejam alinhadas com a realidade das escolas. Nóvoa (2002) afirma que a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão, como instrumentos contínuos de análise.

O autor enfatiza a relevância das comunidades de prática como ambientes fundamentais para o crescimento profissional dos professores. A aprendizagem docente não acontece de maneira isolada, mas sim por meio de interações com outros educadores e pela participação em grupos onde se compartilham experiências e conhecimentos (Nóvoa, 2002).

Isso, porém, não tem ocorrido recentemente, uma vez que as formações continuadas passaram a ser realizadas em plataformas digitais, nas quais cada docente participa individualmente, em momentos que julga convenientes — muitas vezes, durante a hora-atividade. Nesses espaços, o professor apenas assiste ao conteúdo, sem oportunidade para debater, questionar ou defender suas convicções, limitando-se a ouvir e responder às atividades propostas.

Com a extinção do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (Cefapro), fica mais evidente um monopólio das formações de professores acontecerem somente via plataformas, o que desarticula as reuniões e discussões em grupos, afastando as possibilidades de luta. Nessas comunidades, os professores têm a oportunidade de refletir sobre suas práticas, compartilhar desafios e conquistas, além de desenvolver novos saberes e habilidades, de forma colaborativa.

Cante (2023, p. 111-113) fala da “violência contra o professor e a escola, não só a violência física, mas há também uma violência disfarçada que aos poucos na última década vem acontecendo contra a função social da escola e do professor pedagogo”. Isso se evidencia por meio de legislações que permitem invadir o espaço escolar adentrando também a vida de profissionais, que vão adoecendo ao aceitarem tais violências. E essa é uma situação que tem como efeito a precarização do trabalho docente, visto que, ao invés de envidar esforços em prol de uma educação crítica e emancipatória, as escolas vão, aos poucos, sendo identificadas como empresas privadas, e, como tal, devem se notabilizar pelo seu desempenho (Silva, 2010).

Um exemplo claro dessa realidade, percebido cotidianamente pelos educadores, é a chamada Gratificação por Desempenho. Trata-se de um incentivo concedido aos profissionais que não se ausentam durante o ano letivo ou que apresentam o menor número possível de faltas. Essa lógica faz com que muitos professores trabalhem, mesmo estando doentes ou enfrentando situações delicadas com familiares, pelo desejo de atingir o valor da gratificação salarial.

Outro critério considerado para a concessão da gratificação são os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações em larga escala⁹, em plataformas ou impressas o que, em muitos casos, pressiona os docentes a garantir que seus alunos alcancem notas mais altas, mesmo sem condições adequadas, como é o caso de alunos especiais.

Segundo o Inep (2023), as avaliações em larga escala são utilizadas como uma importante ferramenta para diagnosticar o funcionamento dos sistemas educacionais em diferentes níveis – nacional, estadual ou municipal. Essas avaliações são aplicadas externamente às escolas e envolvem testes padronizados voltados a um grande número de estudantes. Seu objetivo principal não é medir o desempenho individual, mas oferecer um panorama geral da qualidade da educação, possibilitando comparações entre escolas, regiões e períodos distintos. Os dados obtidos servem de base para decisões políticas, investimentos públicos e estratégias de melhoria na formação docente e nas práticas pedagógicas.

Essa dinâmica impõe uma intensa cobrança, na medida em que privilegia a quantidade em detrimento da qualidade do ensino. As aulas se tornam cada vez mais conteudistas, e os professores se veem mergulhados em plataformas, reuniões, metas, resultados e cobranças constantes.

As políticas educacionais de cunho neoliberal, pautadas na imposição de metas, padronização e mecanismos de controle gerencial, têm afetado profundamente a identidade do pedagogo e a prática da pedagogia. Ao priorizar indicadores e resultados, tais políticas restringem a autonomia do profissional, direcionando suas

⁹ As avaliações em larga escala são instrumentos externos que, por meio de testes padronizados, diagnosticam o desempenho dos sistemas educacionais, orientando políticas públicas e melhorias pedagógicas.

ações para o cumprimento de exigências externas e transformando sua atuação em tarefas essencialmente administrativas e técnicas (Libâneo, 2012).

Em se tratando de professor iniciante, essa angústia e sentimento de desistência são ainda mais constantes devido a essa distância entre teoria e prática, quando se depara com a prática, sem suporte de formação ou da inserção na unidade em que desenvolve suas atividades e, ainda, quando se vê confrontado por inúmeras outras atribuições. Nóvoa *et al.* (2023) corroboram, ao defender que a formação deve ser situada, promovendo uma vivência concreta da profissão.

Diante de um cenário marcado pela desvalorização e reconfiguração do trabalho docente, ganha força a noção de “não lugar” do pedagogo no contexto matogrossense. Essa expressão traduz a falta de clareza e o esvaziamento progressivo das funções atribuídas a esse profissional nas políticas educacionais recentes.

A Portaria n.º 176/2022 (Mato Grosso, 2022a), ao instituir a função de “Professor Pedagogo”, ao invés de garantir reconhecimento e autonomia, acaba por institucionalizar um papel submisso e limitado. Em vez de atuar como sujeito central na mediação pedagógica e na construção do projeto educativo da escola, o pedagogo passa a ocupar um espaço ambíguo, frequentemente reduzido à função de executor de inúmeras demandas burocráticas.

Segundo Ball (2005), no contexto escolar nota-se o recrudescer da visão gerencialista de trabalho, sendo os profissionais constantemente cobrados por melhores desempenhos, mas sem ter a devida infraestrutura para o desenvolvimento de seu trabalho. Veem-se submetidos a cursos de formação em plataformas que, além de distantes da realidade vivida, não viabilizam a discussão entre pares para uma reflexão do que se passa dentro da escola. Na lógica neoliberal, quanto mais cursos, mais recompensas para os professores e para a escola.

As políticas neoliberais na educação, caracterizadas pela centralidade em metas de desempenho, padronização, *accountability* e gestão gerencial, têm impactado diretamente a identidade do pedagogo e a própria prática da pedagogia.

Ao enfatizar indicadores e resultados, essas políticas restringem a autonomia profissional, direcionando o trabalho do pedagogo a cumprir exigências estabelecidas “de cima para baixo” e reduzindo sua atuação à execução de tarefas administrativas e técnicas (Libâneo, 2012).

Essa lógica fragmenta o papel docente, sobrecarregando-o com múltiplas demandas, muitas vezes distantes do acompanhamento efetivo do processo de ensino-aprendizagem, e prioriza o desempenho em detrimento da reflexão pedagógica e da mediação do conhecimento. Como consequência, o pedagogo, sobretudo em início de carreira, vivencia o que se pode chamar de “não-lugar” profissional, marcado pela insegurança, desvalorização e perda de protagonismo, visto que seu trabalho é reconhecido mais pelo cumprimento de metas externas do que pela competência pedagógica ou capacidade de intervenção no desenvolvimento dos estudantes.

Nesse sentido, pensa-se como Nóvoa (2009b) que afirma que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, por isso se tornam tão necessárias na vida desses profissionais que, ao perderem, gradativamente, a identidade profissional, perdem, também, o direito de discutirem abertamente sobre seus dilemas e desafios, perdendo também momentos de reflexão e oportunidades de emancipação coletiva, de se tornarem protagonistas na implementação das políticas educativas.

O estudo de Alferes e Mainardes (2011) orienta que as formações continuadas de professores se mostram desvinculadas de um olhar mais crítico e reflexivo sobre os problemas com os quais as escolas se defrontam em seu cotidiano, muito por conta da lógica da concorrência e do desempenho.

Quando os educadores se envolvem ativamente em seu processo formativo, identificando suas próprias necessidades e se tornando protagonistas de sua formação, eles fortalecem sua autonomia e contribuem para a defesa da educação de qualidade e o seu verdadeiro sentido transformador.

Entende-se que um dos pontos mais importantes na formação docente é quando o professor reconhece que ele mesmo é parte fundamental desse processo. Ao invés de esperar por cursos prontos ou orientações externas, ele começa a se mover a partir das próprias vivências, questionando, pesquisando e buscando caminhos que façam sentido para sua realidade. Esse movimento rompe com a ideia antiga do professor que apenas cumpre o que é mandado, o que não revela um profissional mais crítico, mais envolvido e consciente do impacto que pode causar. Ao olhar para suas necessidades com atenção e buscar respostas na prática, o educador

fortalece sua atuação e contribui para uma educação mais viva, mais verdadeira e comprometida com a transformação social.

Como apontam Santos e Cunha (2024), o redimensionamento dos alunos do Ensino Fundamental da rede estadual para os municípios e, conseqüentemente, o trabalho pedagógico, tem gerado não apenas sobrecarga, mas também um sentimento de invisibilidade entre os pedagogos. A indefinição de suas funções, combinada ao discurso meritocrático e à ausência de formação crítica, desconfigura sua identidade profissional e os afasta do exercício pleno de sua função formadora.

Por fim, a política de redimensionamento impõe uma redefinição forçada das atribuições do pedagogo, o que acentua o sentimento de insegurança no início da carreira. A ausência de turmas ou de funções claras no início do ano letivo contribui para a instabilidade.

Assim faz-se necessário analisar criticamente as políticas vigentes no Mato Grosso, que devem priorizar a valorização do profissional e atender o educador que luta por seus ideais.

O estudo buscou revelar que o pedagogo em início de carreira, ao ingressar no cenário educacional, enfrenta desafios complexos e se encontra em uma situação de instabilidade profissional, na qual o pedagogo se vê diante da necessidade de equilibrar sua formação inicial com as exigências da prática cotidiana. Embora as políticas educacionais de âmbito federal estabeleçam diretrizes gerais, sua materialização ocorre por meio das legislações e decisões adotadas pelos estados. Em Mato Grosso, a Secretaria de Estado de Educação, ao regulamentar essas diretrizes por meio do Decreto n.º 723/2020 e das portarias subsequentes, instituiu dispositivos normativos que desencadearam dilemas no exercício da função do pedagogo, exigindo a conciliação entre demandas administrativas, pedagógicas e institucionais, muitas vezes dissociadas da realidade concreta das escolas.

Esse cenário evidencia a necessidade de uma formação continuada que subsidie o exercício das novas atribuições; contudo, as formações ofertadas, majoritariamente em formato on-line, apresentam fragilidades, especialmente no que se refere à articulação entre os conteúdos propostos e as demandas práticas do cotidiano escolar.

As narrativas das professoras participantes, Flor do Deserto e Jane, testemunham que a Pedagogia passa por uma crise em relação à identidade do

pedagogo, que desconhece o que se passa no cotidiano da função, mantendo uma formação inicial à parte da realidade, o que não contribui para que ele possa reagir melhor frente à realidade das políticas impostas.

Segundo Imbernón (2010), a formação permanente dos professores é essencial para garantir uma educação de qualidade, pois permite que os educadores se atualizem continuamente e adaptem suas práticas pedagógicas às novas demandas e realidades educacionais.

Nesse contexto, é possível notar que a formação inicial, embora aborde os aspectos teóricos básicos, ainda carece de uma maior ênfase na prática, voltada para a realidade da atuação do pedagogo na formação de competências necessárias para enfrentar os desafios cotidianos derivados das mudanças constantes nas políticas educacionais.

Conforme orienta a Resolução CNE/CP n.º 4/2024 (Brasil, 2024), a formação do pedagogo deve assegurar uma atuação ampla e integrada, contemplando a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento, em diferentes contextos educativos, escolares e não escolares. Todavia, no contexto das escolas estaduais de Mato Grosso, observa-se um esvaziamento progressivo do papel pedagógico, intensificado após o redimensionamento decorrente do Decreto n.º 723/2020 (Mato Grosso, 2020), o que tem limitado o campo de atuação desse profissional.

Tal processo desloca o pedagogo de sua função formadora e pedagógica para um papel predominantemente técnico-administrativo, em desacordo com as orientações nacionais vigentes para a formação e o exercício profissional. As falas das participantes alertam que a profissão do pedagogo está definhando em meio a políticas neoliberalistas que consomem a estrutura pedagógica da escola, enquanto reprodutora de um sistema capitalista, não só nas formações como também na indiferença ou negligência quanto ao que se passa com o pedagogo e a precarização do trabalho docente.

Esse descompasso entre a formação teórica e a prática nas escolas, além da indisposição para o imprevisto das políticas educacionais, resulta em dificuldades tanto para o desenvolvimento profissional do pedagogo quanto para a qualidade do ensino oferecido.

A criação de espaços colaborativos entre pedagogos iniciantes e mais experientes pode ser uma estratégia eficaz para amenizar as dificuldades iniciais dessa fase. De acordo com Nóvoa (2009b), a experiência dos professores mais antigos desempenha um papel fundamental no apoio aos docentes em início de carreira, pois a troca de saberes entre os profissionais experientes e os iniciantes contribui significativamente para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais segura e reflexiva.

Em relação aos dilemas e incertezas, as participantes expõem que ao vivenciarem esses não-lugares não têm expectativa de uma continuidade da carreira, porém, uma delas ainda tem esperança de que as políticas mudem e possam trazer uma seguridade em relação ao término da carreira em sua área.

No artigo “A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente”, Shiroma e Evangelista (2004, p. 525-545) analisam como a ideia de profissionalização docente tem sido progressivamente orientada por uma lógica gerencialista vinculada às diretrizes de organismos internacionais. As autoras argumentam que tais políticas acabam por construir um perfil de professor “competente e barato”, adequado às demandas de um mercado globalizado e a parâmetros normativos e mensuráveis de eficiência.

Em contraposição, o Edital n.º 001/2017/GS/SEDUC/MT, que regeu o Concurso Público para Professor da Educação Básica do Estado de Mato Grosso, publicado em 2017, estabelecia atribuições vinculadas à regência de classe, evidenciando o descompasso entre as funções previstas no ingresso por concurso e aquelas posteriormente redefinidas pelas normativas estaduais. Essa diferença evidencia como, naquele momento, o processo seletivo docente permanecia centrado em critérios acadêmicos e pedagógicos, relativamente distantes das tendências de controle e instrumentalização.

Contudo, com a atual liderança política do estado, observa-se uma inflexão nesse cenário, com políticas educacionais cada vez mais marcadas pela centralização administrativa, estabelecimento de metas estaduais, redefinições estruturais e intensificação de avaliações pautadas pela lógica da eficiência.

Shiroma e Evangelista (2004), destaca-se a ideia do professor como um profissional barato, competente e alinhado a padrões internacionais, com natureza crítica ao gerencialismo emergente. Já no Edital para professor no MT de 2017, a

orientação está voltada para conhecimentos acadêmicos e pedagógicos tradicionais, com foco técnico e normativo, sem referências gerenciais, refletindo uma realidade normativa anterior à consolidação dessas práticas.

No Governo Mauro Mendes (2019-2025), a formação docente é orientada pelo pressuposto de eficiência com metas e controle, evidenciando uma mudança institucional marcada pela reestruturação. Nesse período, ocorre a consolidação do gerencialismo como característica central da gestão educacional, em contraste com o diagnóstico crítico do início dos anos 2000 e a fase normativa intermediária de 2017.

Esse confronto permite compreender como, ao transcorrer do tempo, houve uma transição notável: do modelo tradicional de seleção (2017), passando pelo embate crítico das autoras (2004), até a consolidação de uma lógica gerencial e comercial na gestão educacional sob o governo atual (2019-2026). Resultado: uma profissionalização docente cada vez mais alinhada a padrões de eficiência global, muitas vezes em detrimento da autonomia profissional.

Deixa-se à margem a identidade do profissional da Pedagogia, bem como sua profissionalidade e a essência de sua atuação, que deveria estar assegurada pelo documento orientador de sua prática, seja no ingresso na carreira ou ao longo de todo o seu percurso profissional.

Almeja-se que os resultados da pesquisa possam contribuir para realçar a importância tanto da formação inicial e continuada para o professor pedagogo iniciante, quanto para relevar os desafios na carreira profissional, decorrentes das mudanças legislativas que impactam sua atuação no início de sua carreira, provocando fendas no processo de constituição de sua identidade docente.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação: a (re)significação das imagenslembranças/recor dações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.

ABRAHÃO, M. H. M. B. **Narrativas**: memória, tempo e identidades. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2006.

ALMEIDA, P. C. A. de; REIS, A. T.; GOMBOEFF, A. L. M.; ANDRÉ, M. E. D. Afonso de. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e4152113, 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4152>. Acesso em: 27 maio 2025.

ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A formação continuada de professores no Brasil. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE. Anais...Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 26 a 27 de maio de 2011.*

AMORIM, M. M. T. O início da carreira docente e as dificuldades enfrentadas pelo professor iniciante. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 276–288, 2017. DOI: 10.26843/v10.n2.2017.48. p. 276-288. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/48>. Acesso em: 21 maio 2025.

ANDRÉ, M.; PASSOS, L. F. Experiências brasileiras de formação de professores da educação básica. *In: Imbernom, Francisco; Shigunov NETO. Alexandre; Shigunov; FORTUNATO, Ivan; (org.). Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. pp. 183-208.*

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital.** São Paulo: Boitempo, 2018.

AZEVEDO, J. M. L. de; SANTOS, A. L. F. dos. Municipalização do ensino. *In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM GESTRADO/UFMG. Disponível em: <https://gestrado.net.br/municipalizacao-doensino/>. Acesso em: 29 jul. 2025.*

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e competitividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BALL, S. J. Reforming schools, reforming teachers and the terrors of performativity. **Journal of Education Policy**, v. 18, n. 2, p. 215–228, 2003. DOI:10.1080/0268093022000043065.

BALL, S. J. Performatividade, gerencialismo e educação: a modernização dos professores britânicos. **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 75, p. 71-96, 2001.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação.** Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jul. 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 25 mar. 2025, às 04:09 min.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2009. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, nas modalidades presencial e a distância. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, n. 134, p. 34- 36, 14 jul. 2009

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, p. 11, 16 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 out. 2024.

BRZEZINSKI, I. Pedagogo: delineando identidade(s). *Revista UFG*, ano XIII, n. 10, p. 120-132, jul. 2011. Disponível em https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/694/o/10_iria_brzezinski.pdf. Acesso em 20 dez.2025

CANTE, V. B. **Violência contra o professor: experiências, direito e formação**. Rondonópolis, Mt: EdUFR , 2023. ISBN 9786585162098. MT.

CARDOSO, C. R.; HOBOLD, M. de S.; PEREIRA, L. R. A pesquisa-formação como prática de indução docente: experiência formativa com professoras em início de carreira. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, p. e6435003, 2024. DOI: 10.14244/198271996435.

CAMPO VERDE. **História do município**. Prefeitura Municipal de Campo Verde, Campo Verde - MT. Disponível em: <https://www.campoverde.mt.gov.br/noticias/salas-de-aula>. Acesso em: 19 jun. 2025.

CAVALCANTE, M. M. da S. **Como se desenvolvem os professores nos primeiros anos de docência?** estudo com iniciantes da educação básica cearense. 2023. 223 f. Tese (Doutorado em 2023) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=109802> Acesso em: 19 maio 2025.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295–316.

CIRÍACO, K. T.; SILVA, L. M. da. Mapeamento da produção científica brasileira sobre professores iniciantes (2006-2016) – Do “Choque com o real” à “descoberta”. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n. 1, p. 167-197, 11 ago. 2020.

CUNHA, I. F.; CUNHA, V. G. R. da. Fundamentos das políticas e legislações educacionais para a educação básica brasileira. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí-GO, v. 20, n. 3, p. 19-34, set. 2024. DOI:10.69843/ir.v20i3.76980.

CLEMENTE, A. dos R. **Inserção e indução à docência no Mato Grosso**: percepções de professores iniciantes em narrativas. 2020. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2020. Disponível em:

DINIZ, T. M. **Os percalços e necessidades no caminho do professor iniciante**. 2020. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/23470> Acesso em: 19 maio 2025.

DOURADO, L. F. (org.). **PNE, políticas e gestão da educação**: novas formas de organização e privatização. Goiânia, GO: Editora ANPAE, 2020.

DUARTE, S. M. C. A. **Tornar-se docente**: o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente. 2014. 151 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/handle/10482/16501> Acesso em: 19 maio 2025.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, p. 17-34.

FERNANDES, J. L. P. **Professoras iniciantes e os efeitos da pandemia em suas práticas em Mato Grosso**. 2022. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2022. Disponível em:

FERREIRA, M. **Educação, formação e profissionalização docente no Brasil e no Timor-Leste**. Goiânia, GO: Universidade Federal de Goiás, 2011.

FERREIRA, J. A.O.A. **Criação de um painel de controle de evasão escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2021.

FORTUNATO, I. (org.). **Formação permanente de professores**: experiências iberoamericanas, São Paulo: Edições Hipótese, 2019. ISBN 978-65-80428-08-3, p. 183-208.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. — São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Professora, sim; Tia, não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1992.

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

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, especial, p. 1203-1230, out., 2007.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: críticas ao neoliberalismo na educação. São Paulo: Cortez, 2015.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. **Sistematização da implementação do Programa de Formação Docente em Competências Digitais em Mato Grosso**. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2024.

GARCIA, C. M. O início da carreira docente: implicações para a formação inicial de professores. **Revista Brasileira de Educação**, 1999. p. 45-58. Porto Editora.

GARCÍA, C. M. **Pesquisas com professores iniciantes no Brasil**: diálogos em diferentes contextos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p.9. Disponível em: www.pedrojoaoeditores.com.br.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. 1. ed. Porto (Portugal): Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. **Formação de professores para o Ensino Fundamental**: Estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Textos FCC, 29, 2009.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida dos professores**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

HUBERMAN, M. On teachers carrers: once over light, whith a broad brush. **International journal of Educational Research**, v. 13, n. 4, 1989, p. 347-362.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades e Estados**: Campo Verde - MT. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/campo-verde/panorama>. Acesso em: 18 out. 2024

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professor: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, F. Formação de professores e políticas educativas. **Revista e-Curriculum**, Edição Temática ABdC 2024: A BNC-Formação no cenário de reabertura do debate, v. 22, 2024.

IMBERNÓN, F. A formação de professores como um processo contínuo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, n. 2, p. 45-67, mar. 2024.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação em larga escala.** Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 19 jun. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 21. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 200 p.

LOTUMOLO, T. E. **Professores iniciantes: como compreendem o seu trabalho?** 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_901b5477e0be2812773c31242289fb78. Acesso em: 19 maio 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C.; CAVACO, C. O processo de socialização dos professores principiantes: análise de um caso. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores.** Lisboa: Porto Editora, 1992

MARCELO, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, C. (coord.). **El profesorado principiante: inserción a la docencia.** Barcelona: Octaedro, 2009. 296 p. ISBN 978-84-8063-352-9

MARCELO, C. A indução do corpo docente iniciante na República Dominicana: o programa Inductio. **Revista Intersaberes**, v. 11, n. 23, p. 304-327, 2016

MARCELO, C. O Professor Iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Formação Docente. Autêntica, **Rev. Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 25 de outubro. 2024.

MARTINS, R. M. **Estudando e ensinando, aprende-se e ensina-se**: as narrativas de si no processo de vir a ser professora. 2015. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFSCAR, São Carlos, SP, 2015.

MATO GROSSO. **Portaria nº 1.138 de 04 de novembro de 2024**. Dispõe sobre o processo de seleção e atribuição para cargos e funções dos Profissionais da Educação da Rede Estadual de Ensino, nas Unidades Educacionais e Unidades Especializadas para o ano de 2025, e dá outras providências. Cuiabá, MT: SEDUC/MT, 2024.

MATO GROSSO. Portaria 176/2022/GS/SEDUC/MT. Dispõe sobre a criação e disciplina as atribuições da função “Professor Pedagogo”, para compor as equipes pedagógicas das Unidades Educacionais da rede estadual e dá outras providências. **Diário Oficial, 04 de março de 2022** Cuiabá, 2022a.

MATO GROSSO. Decreto nº 1.497, de 10 de outubro de 2022. **Dispõe sobre o Programa Educação - 10 Anos, no âmbito do Estado de Mato Grosso**. Publicado no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, 10 out. 2022. 2022b. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/projetos-pedagogicos-integrados/politicas-educacionais> Acesso 20 de março de 2025.

MATO GROSSO. Lei Ordinária nº 11.422, de 14 de junho de 2021. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso e dá outras providências. Publicado no **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, 14 jun. 2021. Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/normajuridica/urn%3Alex%3Abr%3Bmato.grosso%3Aestadu al%3Alei.ordinaria%3A2021-06-14%3B11422> Acesso em: 20 mar. 2025.

MATO GROSSO. **Decreto nº 723, de 24 de novembro de 2020**. Dispõe sobre processo de matrículas e de formação de turmas na Educação Básica, nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso. Cuiabá. 2020. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-723-2020-mato-grossodispoe-sobre-processo-de-matriculas-e-de-formacao-de-turmas-na-educacao-basicanas-unidades-escolares-da-rede-publica-estadual-de-ensino-de-mato-grosso> Acesso em: 25 out. 2024.

MATO GROSSO. **Portaria n.º 035, de 26 de janeiro de 2016**. Dispõe sobre os procedimentos do processo de Implantação de Educação Integral em Tempo Integral, para Educação básica/MT. Cuiabá: SEDUC/MT, 2016

MATOS, M. A. da S. **O estado do conhecimento**: a inserção e indução docente de professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental I (2012-2022). 2023. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFR, Rondonópolis, MT, 2023.

MATOS, M. A. da S.; MARTINS, R. M. Inserção e indução de professores iniciantes: diálogos entre pesquisa e processos de intervenção. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 22., 2024, João Pessoa-Paraíba. **Anais...** Universidade Federal da Paraíba. ISBN: 978-65- 5222-031-8 Revista ENDIPE: 2024.

MAZZEI, J. L. **Introdução à metodologia da pesquisa qualitativa: o método do percurso interpretativo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MILITÃO, A. N. **A complexidade da administração/gestão escolar: limites e possibilidades**. 2015. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 04 fev. 2015

MILITÃO, S. C. N. **O processo de municipalização do ensino no estado de São Paulo: uma análise do seu desenvolvimento na região de governo de Marília**. 2007. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAIS, J. de S. **A prática pedagógica no cotidiano de professoras iniciantes: tramas e desafios do aprender a ensinar**. 2015. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/234f9aaf-d52f-4bb3-b6967458c146aff3> Acesso em: 19 maio 2025.

MOROSINI, M.; FERNANDES, C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista da Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

NÓVOA, A. *et al.* Desafios e perspectivas contemporâneas da docência universitária: um diálogo com o professor Antonio Nóvoa. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 13, p. 1-20, 2023.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017, 2017a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbD/?format=pdf> Acesso em: 29 abr. 2025

NÓVOA, A. Formação docente. **Revista Educação**. Disponível em: <https://licenciaturas.centro.iff.edu.br/news/2017/formacao-docente-por-antonio-novoa>. 2017b. Acesso em: 10 mar. 2025.

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

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2009b. p. 15-33.

NÓVOA, A. **A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projeto**. Lisboa: Educa, 1992.

OLIVEIRA, A. C. de. **Professores iniciantes no exercício da coordenação pedagógica em Mato Grosso**: por entre nós e laços. 2020. 165 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis. 2020. Disponível em: <https://ri.ufr.edu.br/items/d28823c7-cb9c-41cb-ac397c74552def9e> Acesso em: 25 ago. 2024.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente e reforma educacional: a reconfiguração do campo da educação e a desprofissionalização do magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 85-103, jan.-mar. 2017.

PASSEGGI, M. C. Memoriais de formação e autobiografias: perspectivas de pesquisa e ensino. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 1, n. 1, p. 43-56, 2011.

PASSEGGI, M. C. **Memorial de Formação**: Gestrado UFMG. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/memorial-de-formacao/2025> acesso em: 22 de out.2025

PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (org.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. São Paulo: Paulus, 2008. p. 43-59.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

RIO DE JANEIRO. **Relatório de indicadores de monitoramento do Plano Municipal de Educação**. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/14123860/4361708/RelatoriodeIndicadoresdeMonitoramentodoPlanoMunicipaldeEducacao.pdf>. Acesso em: 19 set. 2024

ROCHA, F. G.; NASCIMENTO, B. A.; NASCIMENTO, E. F. V. B. C. Um modelo de mapeamento sistemático para a educação. **Cadernos da Fucamp**, v. 17, n. 29, p. 16, 2018.

ROCHA, Simone Albuquerque; ANDRÉ, Marli E. A. D. de. Os memoriais na licenciatura: narrativas dos entre-espacos da formação docente. In: ROCHA, Simone Albuquerque da. **Formação de professores**: licenciaturas em discussão. Cuiabá: EDUFMT, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. O estado do conhecimento em pesquisas educacionais. Curitiba: Champagnat, 2002.

SANTOS, B. de S.. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Revista da Sociologia da USP*. São Paulo: Tempo Social, v. 5, n. 1-2, nov. 1994.

SANTOS, C. L. I. **Professor iniciante aprender a ensinar**: sentimentos e emoções no início da docência. 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/16158> Acesso em: 19 maio 2025.

SANTOS, G.; CUNHA, E. V. R. da. Redimensionamento dos anos iniciais do ensino fundamental nas redes públicas de educação em Mato Grosso: a autoridade mística fundadora no contexto da política de BNCC. **Revista do Centro de Educação UFSM**, Santa Maria, v. 49, 29 maio 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 17 set. 2024.

Santos, J.G.F.(2018). A reforma do Ensino Médio. **O (des)monte Educacional**. Curitiba: Editora CRV.p.67
SECRETARIA DO ESTADO ESPORTE E LAZER DE MATO GROSSO. **Edital 01/2017 03 de julho de 2017**. Governo do Mato Grosso. Concurso público.

SILVA, A. P. da. **Professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia e o abandono da carreira docente no município de Rondonópolis/MT**. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2018. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/2463> Acesso em: 18 maio 2024.

SILVA, M. S. L. da. **Práticas formativas em Mato Grosso sob o olhar de professores iniciantes**. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2014.

SILVA, A. F. Plano de desenvolvimento da educação: avaliação da educação básica e desempenho docente. **Inter-Ação**, v. 35, n. 2, p. 415-435, 2010.

SILVA, C. S. R.; FRADE, I. C. A. Formação de professores em serviço. **Presença Pedagógica**, v. 3, n. 13, p. 31-37, 1997.

SILVA, S. S.; PIRES, E. D. P. B.; FERRAZ, M. O. M. Reflexos da política de gestão gerencial sobre o trabalho do coordenador pedagógico. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, e31767, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.31767>. Acesso em: 29 abr. 2025

SHIROMA, E. O. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. **Trabalho & Educação**, v. 13, n. 2, p. 113-125, 2004.

SHIROMA, E. O.; Evangelista, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 525–545, jul./dez. 2004.

SILVA, J. L. A. da. **Coordenadores iniciantes e experientes e as práticas de acolhimento, acompanhamento e indução: eu, eles e o espelho/2021**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2021.

SILVA, A.F. Plano de desenvolvimento da educação: avaliação da educação básica e desempenho docente. **Inter-Ação**, v. 35, n. 2, p. 415-435, 2010.

SILVA, S. S.; PIRES, E. D. P. B.; FERRAZ, M. O. M. Reflexos da política de gestão gerencial sobre o trabalho do coordenador pedagógico. **Linhas Críticas**, v. 26, p. 114, 2020.

SINTEP-MT. Redimensionamento da Seduc eliminará postos de trabalho na educação. **Portal CNTE**, 16 jul. 2021. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/mtsintep-mt-alerta-que-redimensionamento-da-seduc-eliminara-postos-de-trabalho-na-educacao-42f6>. Acesso em: 6 ago. 2025.

SINTEP-MT. Sintep-MT convoca ato contra desvalorização e privatização, denunciando “desmonte da educação pública”. **Isso É Notícia**, 22 abr. 2025a. Disponível em: <https://issoenoticia.com.br/sintep-mt-convoca-ato-contraprivatizacao-e-desvalorizacao-dos-profissionais>. Acesso em: 6 ago. 2025.

SINTEP-MT. Sintep-MT alerta que mesmo inconstitucional, decreto de reordenamento segue com desmonte. **Portal Sintep-MT**, 18 nov. 2024. Disponível em: https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/sintep-mt-alerta-que-mesmo-inconstitucional-decreto-de-reordenamento-segue-com-desmonte/i%3A3730. Acesso em: 6 ago. 2025b.

SOUSA, S. N. *et al.* Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: conceitos, concepções e revisão de literatura. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, p. 1-20, 2020.

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa autobiográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de Educação. **Revista do Centro de Educação**, v. 39, n. 1, jan.-abril, 2014, p. 39-50.

SOUZA, E. C. de. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, Ano 2, v. 4, p. 37-50, jul./dez. 2008.

STRONG, M. The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. **Review of Educational Research**, v. 81, n. 2, p. 201233, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez./2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 06 ago. 2025

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba, PR: Editora UTFPR, 2012.

VEENMAN, S. Perceived Problems of beginning teachers. **Review of Educational Research Summer**, v. 54, n. 2, 1984, p. 113-178. Disponível em: <http://rer.sagepub.com/com/content> Acesso em: jan. 2025.

ZEICHNER, K.; GORE, J. **Teacher socialization**. *In*: W. R. Houston (Ed.), Handbook of research on teacher education. New York, NY: Macmillan, 1990, p. 329-348).