



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
CLÁUDIA RODRIGUES MACHADO

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE  
EGRESSOS DA PEDAGOGIA DO CECITEC:  
CAMINHOS DA PROFISSÃO**

Fortaleza - Ceará

2013

**CLÁUDIA RODRIGUES MACHADO**

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE EGRESSOS DA  
PEDAGOGIA DO CECITEC: CAMINHOS DA PROFISSÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Curso de Mestrado, da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Formação de professores.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Isabel Maria Sabino de Farias

Fortaleza - Ceará

2013

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**  
**Universidade Estadual do Ceará**  
**Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho**  
**Bibliotecário (a) Leila Cavalcante Sátiro – CRB-3 / 544**

M149d Machado, Cláudia Rodrigues.

“Desenvolvimento profissional de egressos da pedagogia do CECITEC: caminhos da profissão / Cláudia Rodrigues Machado. — 2013.

CD-ROM 142 f. : il. (algumas color.) ; 4 ¾ pol.

“CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico, acondicionado em caixa de DVD Slin (19 x 14 cm x 7 mm)”.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2013.

CDD:370

Universidade Estadual do Ceará – UECE  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE  
Curso de Mestrado Acadêmico em Educação - CMAE

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE EGRESSOS DA PEDAGOGIA DO  
CECITEC: CAMINHOS DA PROFISSÃO

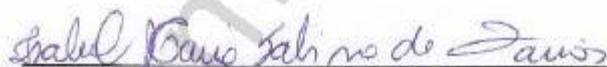
**Autora:** CLÁUDIA RODRIGUES MACHADO

**Defesa em:** 27/03/2013

Conceito Obtido: Satisfatório

Nota obtida: 100

**BANCA EXAMINADORA**



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Isabel Maria Sabino de Farias – (Orientadora)

Universidade Estadual do Ceará – UECE



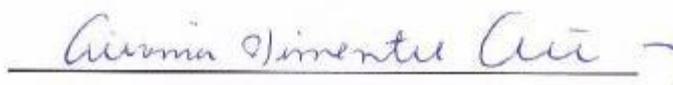
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Marina Dias Cavalcante

Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof. Dr. Isaias Batista de Lima – (Examinador Externo)

Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns - CECITEC



Prof. Dr<sup>ª</sup>. Silvana Pimentel Silva

Universidade Estadual do Ceará – UECE

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de aprendizado de mais uma vida.

Aos meus Pais (Pedro e Vilma), pelo apoio incondicional aos meus estudos, pelo cuidado atencioso e por torcerem para que eu seja uma profissional cada dia melhor.

As minhas irmãs (Márcia, Gláucia, Camila) e irmãos (Willias e Alberto - in memórian) por atuarem na minha vida como amigos, acreditarem e me incentivaram a sempre ir além.

A minha estimada orientadora Isabel Sabino, pela orientação, contribuição cuidadosa e generosa e pelos ensinamentos e disponibilidade em colaborar com meu crescimento acadêmico.

Ao PPGE, pela possibilidade de realização do Mestrado.

A Joyce, pelo trabalho competente e dedicado a secretaria do Mestrado.

Ao professor João Alcimo, Secretário da Educação de Tauá por ter me concedido tempo para fazer este Mestrado.

Aos colegas de trabalho da Secretaria da Educação de Tauá (Geisa, Idelvânia, Laura, Sâmia, Danusia, Lucilene, Naiana, Bené, Marta Valéria, Ricardina, Lili, Mazé, Fran, Vicente, Hildene, Gorete, Geni, Madalena, Cleide Ana, Niedma, Pátia, Ângela, Didi, Isabel, Lucinha, Paizinha, Imária) pela compreensão, apoio e garra com a qual conduzem o Setor de Ensino nas minhas ausências.

Aos professores Dr<sup>a</sup>. Maria Marina Dias Cavalcante, Dr<sup>a</sup>. **Silvina Pimentel Silva** e Dr. Isaías Batista de Lima pelas contribuições fundamentais no Exame de Qualificação e pela aceitação do convite para participar da Banca de Defesa do Mestrado.

A turma 2011 e em especial Márcia Melo, Eunice, Cláudio Torquato, Lucita, Renata Russo, Iany Bessa, Emanuella, Rodrigo, Flávia, por compartilharmos conhecimentos, dúvidas, realizações e momentos riquíssimos de discussões em congressos, grupos de estudo e no cumprimento de créditos de disciplinas durante os últimos dois anos.

Ao educador e amigo Valdriano Ferreira do Nascimento pela partilha de descobertas no decorrer do Mestrado.

As Egressas da Pedagogia do CECITEC pela imprescindível colaboração e disponibilização com essa investigação e por compartilharem suas trajetórias pessoais e profissionais.

Sem um trabalho especificamente centrado nas tomadas de consciência de nossas ideias, nossas crenças, nossas convicções, etc., para as quais o trabalho biográfico sobre as histórias narradas de formação é uma das vias possíveis, nós continuaremos profundamente prisioneiros de nossos destinos socioculturais e socio-históricos. A invenção de si no singular plural implica então vigilância, vontade e perseverança para que sejamos seres vivos em transformação e não seres vivos em prorrogação (JOSSO, 2007).

## RESUMO

O presente estudo trata de uma investigação sobre o egresso da Pedagogia, o qual procura apreender os sentidos e significações que esse profissional identifica como elementos de sua formação inicial intervenientes em seu desenvolvimento profissional. Assumo como objeto de análise a repercussão da formação inicial no desenvolvimento profissional. Nesta incursão, elejo como categorias centrais as noções de: formação inicial e desenvolvimento profissional em torno das quais realizo todo o percurso na perspectiva de desvendar as interfaces e os nexos que se tecem no campo do desenvolvimento profissional. Neste sentido, o problema da pesquisa está assim formulado: quais as repercussões da formação inicial no desenvolvimento profissional do egresso do curso de Pedagogia? No intuito de responder a esse questionamento, defini como objetivo geral compreender as repercussões da formação inicial no desenvolvimento profissional. Em decorrência dessa intencionalidade, seus objetivos específicos foram assim formulados: Discutir mudanças na trajetória profissional do egresso do curso de Pedagogia, considerando a formação inicial; Identificar conhecimentos constituídos na formação inicial mobilizados pelos egressos da Pedagogia em sua prática profissional, sobretudo para superação das dificuldades enfrentadas; Conhecer as expectativas profissionais dos egressos de Pedagogia, em particular no que se refere à docência; Refletir sobre a importância da formação inicial no desenvolvimento profissional docente. Estes propósitos nortearam a realização do estudo, que partiu da hipótese de que os modos de ser educador, seja em espaços escolares ou não-escolares, não são fixos e imutáveis, e que a formação inicial tem repercussões diversas no exercício da profissão e por isso sua atuação se modifica ou se adequa, dependendo do contexto em que se insere. Em termos metodológicos, realizei uma investigação qualitativa, precisamente um estudo de caso com narrativas sobre história de vida, a qual se apoia nos estudos de Nóvoa (1992, 1995), Oliveira-Formosinho (2009), Bolívar (2002) Josso (2007) Imbérnon (2002, 2011), entre outros. A coleta das narrativas foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com roteiro previamente elaborado, contendo pautas definidas com base nas categorias em estudo. As análises envidadas (empírica e teórica) evidenciam que o educador faz parte de um processo dinâmico e complexo, implicando contínua (re) construção dos saberes profissionais. A pesquisa sinaliza ainda que a formação inicial repercute no desenvolvimento profissional segundo um conjunto de elementos com características próprias, em espaços e tempos diferenciados. Os dados, resultantes das narrativas, esclarecem também que a formação inicial constitui poderosa conexão com o desenvolvimento profissional, representando um contexto favorável ao mesmo, pois ajudou a problematizar e refletir sua prática docente e ampliar suas possibilidades de atuação na docência.

*Palavras chave:* Formação inicial; Desenvolvimento profissional docente; Pedagogo.

## ABSTRACT

The present study is an investigation into the egress of Education, which seeks to understand the meanings and significances that professional identifies as elements of their initial training actors in their professional development. I take as the object of analysis the impact of training on professional development. In this raid, elego as central categories of notions: initial training and professional development around which realize all the way from the perspective of unraveling the connections and interfaces that are woven in the field of professional development. In this sense, the research problem is formulated as follows: what are the implications of initial training in the professional development of graduates from the Faculty of Education? In order to answer this question, defined as general objective to understand the impact of training on professional development. Due to this intent, their specific objectives were formulated thus: Discuss changes in career paths of graduates of the Faculty of Education, considering the initial training; Identify knowledge constituted in initial mobilized by graduates of Pedagogy in their professional practice, especially for overcoming difficulties faced; Meet the expectations of graduates of professional pedagogy, particularly with regard to teaching, reflect on the importance of training in teacher professional development. These purposes have guided the study, which hypothesized that the modes of being an educator, whether in school or non-school, are not fixed and immutable, and that the training has several repercussions in the profession and why his performance is modified or fits, depending on the context in which it appears. In terms of methodology, I conducted a qualitative research, specifically a case study with narratives about life story, which is based on studies of Nóvoa (1992, 1995), Oliveira-Formosinho (2009), Bolivar (2002) Josso (2007) Imbernon (2002, 2011), among others. The collection of narratives was conducted through semi-structured interviews with previously elaborated, containing guidelines based on the categories defined in the study. Analyses envidadas (theoretical and empirical) evidence that the teacher is part of a dynamic and complex process, involving continuous (re) construction of professional knowledge. The research also indicates that the initial formation affects the professional development according to a set of elements with characteristics in different spaces and times. The data resulting from the narratives also clarify that the initial training is powerful connection to professional development, representing a context favorable to it, because it helped to reflect and discuss their teaching practice and broaden their scope of expertise in teaching.

*Keywords:* Initial training; Teacher professional development; Educator.

# SUMÁRIO

	<b>LISTA DE SIGLAS.....</b>	<b>9</b>
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
1.1	Percurso profissional como delineador do objeto de pesquisa.....	10
1.2	Contornos do problema de pesquisa .....	12
1.3	Das análises e achados: o texto da dissertação.....	19
<b>2</b>	<b>DESENHO METODOLÓGICO: CAMINHO TRILHADO PELA PESQUISA.....</b>	<b>23</b>
2.1	Da abordagem aos procedimentos adotados.....	24
2.2	Dos atos da pesquisa.....	28
2.3	As pedagogas egressas do CECITEC: caminhos e lições.....	31
2.3.1	Maria José: tenho muitas coisas para fazer e espero encontrar esse espaço.....	33
2.3.2	Gal Costa: o sonho de cursar Medicina e ser freira ficou para trás.....	36
2.3.3	Margarete: o sonho de ser professora.....	41
2.3.4	Lua: o sonho de fazer um curso de nível superior.....	44
2.3.5	Rosilene: acho que não tive infância, passei logo para adulto.....	48
2.4	Alguns elementos comuns na trajetória das egressas.....	49
<b>3</b>	<b>O CURSO DE PEDAGOGIA: DO BRASIL AO SERTÃO DOS INHAMUNS.....</b>	<b>52</b>
3.1	Curso de Pedagogia: avanços, contribuições e impasses atuais.....	52
3.2	O exercício profissional do Pedagogo nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso.....	59
3.3	O curso de Pedagogia chega ao Sertão dos Inhamuns.....	64
<b>4</b>	<b>TRAJETÓRIAS DE EGRESSAS DA PEDAGOGIA DO CECITEC: PARA ENTENDER O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....</b>	<b>70</b>
4.1	Desenvolver-se profissionalmente: compondo um conceito.....	70
4.2	O magistério na vida das egressas de Pedagogia do CECITEC: trajetórias que se cruzam.....	78
4.3	A formação profissional de nível superior: “até que enfim!” .....	87
<b>5</b>	<b>DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE EGRESSAS DA PEDAGOGIA A PARTIR DA TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL.....</b>	<b>96</b>
5.1	O curso de Pedagogia: ampliação de conhecimentos.....	96
5.2	Desenvolvendo-se profissionalmente: em cada narrativa uma lição.....	106
<b>6</b>	<b>PROVOCAÇÕES SÍNTESES: A TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>115</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>121</b>

<b>APÊNDICES</b> .....	<b>129</b>
APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	130
APÊNDICE B: Roteiro de entrevista com egressos.....	131
<b>ANEXO</b> .....	<b>133</b>
ANEXO A: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.....	134

## LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	- Associação Nacional de Administradores Educacionais
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CECITEC	- Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns
CEDES	- Centro de Estudos Educação e Sociedade
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CREDE	- Coordenaria Regional de Desenvolvimento da Educação
ENEPe	- Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia
FACEDI	- Faculdade de Educação de Itapipoca
FAEC	- Faculdade de Educação de Crateús
FAFIDAM	- Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos
FECLESC	- Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central
FECLI	- Faculdade de Educação e Letras do Iguatu
FORUMDIR	- Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	- Ministério da Educação
ONG	- Organização Não Governamental
PAIC	- Programa Alfabetização na Idade Certa
SME	- Secretaria Municipal de Educação
UECE	- Universidade Estadual do Ceará

# 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho sintetiza o esforço de compreender a relação entre o desenvolvimento profissional e a formação inicial do egresso da Pedagogia, situando-se no conjunto das investigações da linha de pesquisa “Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação” do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Trata-se de uma investigação qualitativa apoiada no estudo de caso e que recorre à história de vida como principal procedimento de coleta de dados.

A escolha do tema está alicerçada a um conjunto de interesses que foi se definindo ao longo da minha trajetória profissional, iniciada no curso de graduação em Pedagogia, *campi* de Tauá da Universidade Estadual do Ceará<sup>1</sup> (UECE), aprofundando-se durante minha atuação como técnica da Secretaria da Educação nesse município.

Neste contexto, venho realizando um trabalho de acompanhamento pedagógico, junto aos professores das escolas da rede municipal de ensino e gestores escolares, no qual foi possível conhecer e vivenciar mais de perto a realidade da escola pública, aproximação que foi forjando o desejo de conhecer os professores, suas condições de vida e como ocorre seu desenvolvimento profissional após a formação inicial de nível superior. Esta intenção, conforme busco explicitar nos fios da narrativa sobre meu percurso profissional, revela que a temática e a preocupação que moveram a investigação registrada na presente dissertação têm sua raiz na prática educativa vivida em diferentes tempos e espaços sociais.

## 1.1 Percurso profissional como delineador do objeto de pesquisa

Comecei minha vida profissional no Ensino Médio Magistério, ingresso dado devido a minha mãe ser professora e me incentivar a seguir o seu caminho profissional, além do que não havia outra oportunidade de estudos e trabalho ‘para os que moravam no interior do Estado. Conclui o 3º Pedagógico em 1993 e, em seguida, fui convidada para trabalhar com aqueles que também optaram pelo magistério<sup>2</sup>. Lecionava a disciplina de

---

<sup>1</sup> A UECE é uma instituição multicampi. Além dos *campi* localizados em Fortaleza (Itapery e Fátima), possui *campi* em: Crateús (FAEC), Iguatu (FECLI), Itapipoca (FACEDI), Quixadá (FECLESC), Limoeiro do Norte (FAFIDAM) e Tauá (CECITEC).

<sup>2</sup> Iniciei minhas atividades docentes em uma Escola Pública da Rede Estadual no Ensino Médio Magistério, onde tive os primeiros contatos com a estrutura e o funcionamento da escola pública. Nesse período, o curso de Magistério caracterizava-se como um curso de formação inicial de professores e tinha como objetivo principal, preparar professor para o trabalho com educação infantil e de 1ª a 4ª série.

Didática no Curso Normal. Assim, iniciei minha carreira de professora: formando outros professores.

Em 1995, com a criação em Tauá do Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns - CECITEC, *campi* da Universidade Estadual do Ceará que começou suas atividades ofertando os cursos de Ciências e Pedagogia, não tive dúvidas ao fazer a escolha por este último. Com dois anos, realizando o curso de Pedagogia, em fevereiro de 1997, fui aprovada no concurso público para professor da Prefeitura Municipal de Tauá. No mesmo ano, iniciei o trabalho com alunos em distorção idade-série em Classes de Aceleração<sup>3</sup>, experiência que me possibilitou conhecer e vivenciar mais de perto a realidade da escola pública no atendimento aos alunos do ensino fundamental e os desafios que o professor enfrenta.

Nesse momento surgiram, ainda que de forma tímida, algumas interrogações acerca da formação adequada para o trabalho com alunos repetentes e outros que nunca haviam frequentado uma escola. Fazendo esse registro, rememoro inquietações que vivi nos primeiros meses desse trabalho: questionava se era mesmo esta a profissão que queria para mim. O estudo e o trabalho talvez não tenham me permitido refletir, de forma aprofundada, sobre essas interrogações, logo adormecidas. Pouco tempo após a conclusão do curso de Pedagogia, em 1998, fui trabalhar na Secretaria da Educação de Tauá, agora vivendo outra face do exercício profissional docente.

Foi com esse trabalho que percebi a relevância do curso de Pedagogia para minha vida profissional e pessoal, pois lidar com desafios institucionais e políticos que foram surgindo, constituiu-se oportunidade de crescimento e amadurecimento, permitindo conhecer criticamente a educação e suas várias manifestações, formas e interfaces com a sociedade.

Diante dos confrontos cotidianos dessa atividade encontrei na minha formação inicial substrato teórico, epistemológico e metodológico para lidar e conviver com a realidade da educação de Tauá, embora também crescesse a certeza de que havia ainda muito por aprender. Busquei na especialização em gestão escolar<sup>4</sup>, respostas sobre as causas dos fracassos escolares, a falta de identificação com a profissão por parte do professor que há

---

<sup>3</sup> Classe de aceleração é uma política educacional criada para desenvolver uma proposta de aceleração da aprendizagem que possibilite aos alunos, com defasagem idade/série, avançar em seu percurso de escolaridade, para sua reintegração no fluxo regular. É considerado em defasagem idade-série, o aluno que ultrapassar em dois ou mais anos a idade prevista para a série, objeto da respectiva matrícula.

<sup>4</sup> Refiro-me ao Curso de pós-graduação *lato sensu* da Universidade do Estado de Santa Catarina, no qual apresentei o trabalho de conclusão intitulado "Projeto Político-Pedagógico: reflexões necessárias à sua implementação" (MACHADO, 2004) e cujo objetivo foi realizar algumas reflexões acerca da implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), considerando sua construção, execução e avaliação no âmbito da escola.

vários anos leciona, bem como outros questionamentos que foram se delineando a partir de uma compreensão do fenômeno educativo.

Passei a trabalhar como formadora de professores em curso de formação continuada<sup>5</sup> e fui percebendo que estes profissionais eram pessoas com necessidades materiais e formativas, desejos, limitações e muitas possibilidades, traços decisivos na sua maneira de ser e estar na profissão, conforme assinalado por Nóvoa (1995).

Essas diferentes aproximações com o professor e o seu cotidiano no trabalho foram, paulatinamente, delineando interesse crescente sobre as repercussões da formação inicial no desenvolvimento profissional do egresso do Curso de Pedagogia, objeto de estudo desta investigação. Ao assim anunciar o foco temático deste estudo é oportuno destacar que reconheço a formação inicial como componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor, indispensável para seu desenvolvimento profissional (MACHADO, 2004).

Em linhas gerais foram esses os percursos que orquestraram a definição do tema desta investigação, cujas preocupações que o movem são detalhadas a seguir.

## **1.2 Contornos do problema de pesquisa**

O homem sempre buscou processos formativos que dessem conta das suas necessidades, encontrando-as em diferentes contextos e tempos. Pode-se mesmo afirmar que a formação para docência é um processo em construção na vida de todos que optam por ser educador; inicia-se com a formação inicial e segue durante toda a vida profissional, pois o processo educativo é contínuo.

Diferentes contextos contribuem para que a identidade profissional docente vá se forjando, com múltiplos fios-relações familiares, de classes, condições de gênero, características relativas à idade, etnia, religiosidade, cidadania e outros; cada um deles matizado de anseios, limites, rupturas e possibilidades. “Cada um desses fios tem uma dimensão formadora, pois apresentam linguagem, gramaticalidade, temporalidade e territorialidade específica” (VASCONCELOS, 2003, p.12).

Entre os contextos de socialização que possibilitam o educador reconhecer-se como profissional destaca-se a formação, processo que se realiza em espaço acadêmico

---

<sup>5</sup> Entre as experiências como formadora aponto as vividas no Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) para professores alfabetizadores do 1º ano; Formação para professores de classes multisseriadas, do Programa Escola Ativa; e, formação para professores das Classes de Aceleração.

destinado a esse fim e é regulado por legislação própria. Esse contexto, alvo de discussões e investigações diversas, é reconhecido como fundamental ao desenvolvimento profissional.

A formação inicial, embora historicamente constituído como contexto por excelência destinado a preparar professores, não é único nem exclusivo das demais experiências formadoras necessárias ao processo de identificação profissional, sobretudo em um cenário social em mudança acelerada como o atual. A formação é aqui entendida como “atividade humana, inteligente, de caráter processual e dinâmica” (FARIAS *et al*, 2008, p.67), por isso mesmo, algo inacabado e com lacunas. Cavalcante (2005, p.97) corrobora com a ideia de Farias, afirmando ser no cotidiano que o educador constrói sua identidade, “a partir do espaço em que atua e das formas de vivenciar o papel que desempenha, no lugar que ocupa”.

O educador trabalha com seres mutantes, que estão sempre aprendendo e se desenvolvendo; razão pela qual sua formação precisa ser continuamente procedida, considerando as necessidades dos atores envolvidos, as contradições e transformações presentes na sociedade atual. As exigências sociais refletem-se nas práticas, e logo, a ação pedagógica do professor reclama uma “práxis” que atenda às necessidades profissionais, sociais, políticas, humanas e culturais do seu tempo. Pensar a formação implica, portanto, reconhecer seu caráter dinâmico e histórico já que as exigências profissionais se ampliaram e muitas não são contempladas durante a formação inicial.

É fato que as profundas transformações pelas quais passa a sociedade, agravam os desafios do sistema educacional, configurando um perfil profissional docente em contínuo movimento. Mais do que nunca se reclama do educador uma ação reflexiva e crítica, em que a auto-avaliação seja uma constante. Essa exigência torna necessário mudanças no fazer pedagógico do professor. Sobre o assunto, Farias (2006, p.77) comenta que:

[...] mas do que em qualquer outro momento histórico, é necessário e imprescindível o professor assumir sua condição de intelectual crítico transformador, que ensina e aprende continuamente, a partir das múltiplas mediações que ocorrem entre seu trabalho, seus saberes profissionais, a vida cotidiana e as relações de poder que a recorta.

A diversificação dos espaços educativos, em razão das necessidades formativas oriundas das transformações que marcam a sociedade contemporânea, requer, necessariamente, novas bases de formação para o exercício do trabalho docente. O pedagogo não escapou desse movimento. A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP nº01, de 15 de maio

de 2006, registrou um alargamento do seu campo de ação profissional, que desde então abrange espaços e modalidades diversificados de educação (informal e formal).

Pimenta (2002) confirma esta perspectiva. Ela reconhece a importância da formação de profissionais de educação para atuar em contextos escolares e não-escolares e que a diversidade de espaços de atuação traz novas perspectivas para o campo de trabalho do pedagogo. Todavia, alerta para as repercussões e conseqüências desta abrangência na atuação do pedagogo para a formação desses profissionais, dos quais se espera que saibam atuar nos variados campos educativos. Ainda a esse respeito, a autora lembra que o trabalho pedagógico não se reduz ao trabalho docente nas escolas e nos sistemas de ensino; ele se faz presente nos locais de trabalho, na cidade e na rua, nos meios de comunicação e, também, nos movimentos sociais, nas diversas mídias, incluindo o campo editorial; nas áreas da saúde; nas empresas<sup>6</sup>; nos sindicatos, entre outros campos.

Com efeito, se a ampliação do campo de atuação do pedagogo encontra amparo nas necessidades e demandas sociais geradas pela sociedade do conhecimento e da informação, é certo que ela não se fez acompanhar das devidas adequações curriculares nos cursos de formação inicial. Este descompasso tem fomentado controvérsias e ambigüidades, pouco contribuindo para dirimir a crise de identidade vivida pelo curso.

Reconhecendo os desafios que circundam o fazer profissional docente na atualidade Imbernón (2002, p. 62) pondera:

O currículo formativo para assimilar um conhecimento profissional básico deveria promover experiências interdisciplinares que permitam que o futuro professor ou professora possa integrar os conhecimentos e os procedimentos das diversas disciplinas (ou disciplina) com uma visão psicopedagógica (integração e relação do conhecimento didático do conteúdo com o conhecimento psicopedagógico).

Confronto essa orientação com os currículos ainda vigentes de formação docente: pouco tempo para articulação entre teoria e prática<sup>7</sup>, estágios supervisionados

---

<sup>6</sup>Os resultados do estudo "A prática educacional do pedagogo em espaços formais e não-formais" (CAVALCANTE; FERREIRA; CARNEIRO, 2006) reforçam esta afirmativa. Esta investigação, desenvolvida com 52 alunos e 47 egressos do Curso de Pedagogia da UECE e com representantes de 7 empresas que admitem pedagogos em seus quadros funcionais, aponta que mesmo com as dificuldades comuns à docência e ao trabalho da empresa capitalista há novas possibilidades de atuação para o pedagogo.

<sup>7</sup> Cita-se o caso dos cursos aligeirados, cada vez mais recorrentes no meio educacional, bastante procurados por professores em exercício e futuros professores e que acabam não dando conta da preparação eficiente para o trabalho docente, nem tampouco tem preparado o pesquisador em educação, o pedagogo conhecedor das teorias e aplicabilidade delas à prática. Segundo Macedo (2000) o caso se agrava mais ainda nos casos de cursos à distância ou em regime especial, cujo objetivo é o oferecimento de um diploma de ensino superior onde a formação está pautada na técnica. O oportunismo movido por pessoas com respaldo legal, fez com que se multiplicassem Cursos Normais Superiores, em Institutos Superiores de Educação que, na sua maioria, possuem qualidade questionável e para eles afluíram muitos professores que, lançando mão de seus parcos salários, neles ingressaram para se "qualificarem", com receio de perderem seus empregos. Segundo Brzezinski (1999), a formação docente em cursos aligeirados, de cunho meramente técnicos, cria um mercado excepcional para as

frágeis, carga horária que envolve trabalho e estudo, contextos acadêmicos cada vez mais diversificados e precários. Certamente que características dessa ordem repercutem sobre a qualidade da formação inicial destinada aos professores.

A proliferação de cursos de Pedagogia fortalece esse movimento. No cenário da expansão do Ensino Superior é possível afirmar que esse é um dos cursos em que esse processo se desdobra de modo agressivo. Inúmeros são os elementos explicativos desta tendência: desde a crescente valorização da formação de nível universitário, à competitividade que domina o ingresso e a permanência no trabalho, resvalando até mesmo na ampliação dos campos de atuação do pedagogo, anteriormente comentada.

Dados do Censo do Ensino Superior de 2005 a 2011, realizado pelo Instituto de Estudos e Pesquisa Educacionais (INEP), mostram que o número de professores formados em Pedagogia no país praticamente dobrou em sete anos. Em 2002, o levantamento registrou a formatura de 65 mil educadores em Pedagogia e, em 2009, esse número subiu para 118 mil. No mesmo período, o Censo mostra que aumentaram em mais de 60% as matrículas em Pedagogia: de 357 mil em 2002, para 555 mil em 2009 (BRASIL, 2011).

No Ceará, este cenário assume proporções preocupantes. Assiste-se a emergência de cursos com duração de (02) dois anos, modulares, executados em finais de semana, em locais nem sempre adequados e com habilitações direcionadas para áreas específicas.

Tal perspectiva acaba por resultar numa formação simplista, cuja ênfase recai sobre o domínio de procedimentos a serem desempenhados, expressão de uma concepção de formação de natureza instrumental, centrada na técnica e que por esta razão, dissocia a teoria da prática, alçando esta última à condição de objetivo único de todo processo formativo. É preciso que a formação universitária não se limite à formação técnica, conforme adverte Severino (2000, p. 186):

[...] é preciso que o futuro profissional saia da Universidade ciente das peculiaridades sócio-culturais, políticas e econômicas de sua sociedade, e convicto de que sua intervenção no social precisa ter sempre um vetor de transformação dos vínculos que fazem com que essa sociedade não consiga ser uma sociedade democrática, ou seja, uma sociedade mais justa, mais equitativa e mais humana.

Na contramão dessa tendência, vivencia-se nas últimas décadas, a defesa do direito à educação para todos. O *lócus* de atuação do pedagogo é a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (Resolução CNE/CP nº01, de 15 de Maio de 2006 Art. 2º). A

---

instituições privadas, com possibilidade de financiamento público, bem como desperdiça uma capacidade instalada, provida de recursos humanos e materiais, ao longo dos anos, pelo Poder público.

Educação Infantil é reconhecida como 1ª etapa da Educação Básica, fortalecendo argumentos que defendem sua importância no desenvolvimento humano e social. Ressoam, de diferentes maneiras e em diversos fóruns sociais, argumentos de que países que crescem, investiram na educação desde os primeiros anos, ou seja, desde a Educação Infantil<sup>8</sup>.

Concomitante, assiste-se o aumento de oito para nove anos de duração do Ensino Fundamental, etapa da Educação Básica destacada como direito subjetivo de todo brasileiro. Esse ordenamento incide diretamente sobre o profissional egresso do curso de Pedagogia, responsável pela docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que compreende do 1º ao 5º ano.

Por outro lado, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006, Art. 2º e 4º), também assinalam que o curso destina-se à formação de pedagogos que venham a atuar em vários campos sociais da educação, decorrentes de necessidades e demandas socioculturais e econômicas, nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Nesse sentido, o Art. 5º estabelece uma variedade de instâncias em que se dão as práticas educativas: sistemas escolares e escolas; movimentos sociais, organizações comunitárias; mídias; áreas da saúde e da assistência social; empresas; sindicatos; instituições culturais; atendimento de alunos com deficiência; e outros campos em que se lida com a comunicação (BRASIL, 2006).

Ademais, as DCNs apontam uma variedade de funções que podem ser desempenhadas por pedagogos, desde a pesquisa educacional, passando pela formulação e gestão de políticas educacionais; organização e gestão de sistema e de unidades escolares; planejamento, coordenação, execução e avaliação de programas e projetos educacionais; assistência pedagógico-didática a professores e alunos; produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico da área educacional; gestão de sistemas e de unidades escolares.

---

<sup>8</sup> De acordo a LDB, a educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. No entanto, é acrescentado o inciso X ao caput do artigo 4º da Lei nº9.394/96, assegurando vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Desse modo, arrisco afirmar que a médio ou longo prazo, a Lei 11.700/08 pode colaborar para que cada vez mais crianças tenham acesso a está etapa da educação tão importante para o desenvolvimento humano. Conforme Sallum (2009) uma pesquisa realizada por James Heckman, Nobel de Economia em 2000, feito em co-autoria com professores brasileiros e outros pesquisadores da Universidade de Chicago, indica que crianças com acesso a pré-escola têm melhor comportamento social, apresentam indicadores menores de gravidez na adolescência e também redução da participação em atividades ligadas ao crime.

A docência aparece no texto de Libâneo (1999) apenas como uma das funções do pedagogo, nem única nem exclusiva. Porém, compartilho das preocupações de Libâneo (1999, p.53), pois em se considerando a variedade de níveis e funções/atuação do pedagogo há que se convir que os problemas, os modos de atuação e os requisitos de exercício profissional não são necessariamente da mesma natureza, ainda que todos sejam “modalidades da prática pedagógica”.

É nesse cenário de imprecisões e ambiguidades que vive e atua o pedagogo, o que fortaleceu o interesse em investigar o desenvolvimento profissional do egresso da Pedagogia, curso bastante procurado no Brasil e nos últimos anos atravessado por debates que reivindicam sua inserção em diversas esferas da prática social.

Entendo que a formação do professor deve ter como referência a iniciação em valores, saberes e fazeres constituintes da cultura pedagógica que embasa a prática profissional cotidiana, conforme propõe Sarti (2009). Para este autor, a iniciação corresponde a um longo e contínuo processo de socialização profissional, o qual excede os limites das aprendizagens que as instâncias responsáveis pela formação inicial de professores são capazes de oferecer aos aprendizes. Sob essa ótica, a noção de desenvolvimento profissional, tal como concebido por Oliveira-Formosinho (2009) e Imbernón (2002) parece ser pertinente. Estes autores advogam o desenvolvimento profissional como processo amplo, o qual envolve tanto a formação inicial e continuada quanto outras experiências presentes no percurso de vida do professor.

Reconheço a necessidade de empreender estudos que discutam a formação inicial, relacionando-a às múltiplas experiências que matizam o desenvolvimento profissional do professor. Nesse sentido, o problema que norteou a realização desta pesquisa foi assim formulado: *quais as repercussões da formação inicial no desenvolvimento profissional do egresso do curso de Pedagogia?*

Esta pergunta de partida suscitou, ainda, outras indagações, quais sejam: Que atividades profissionais desenvolveu e desenvolve o egresso da Pedagogia do CECITEC, Tauá? Que dificuldades os egressos do curso de Pedagogia encontram em sua vida profissional? Que conhecimentos e experiências oportunizadas pela formação inicial são mobilizados pelo egresso da Pedagogia em sua prática profissional? Que relação o egresso da Pedagogia estabelece entre sua formação inicial e sua atual prática profissional? Como os egressos de Pedagogia compreendem a docência e qual sua expectativa profissional em relação a este exercício? O que mudou na trajetória profissional do egresso da Pedagogia?

Com base nesses questionamentos, o estudo foi realizado com o objetivo de compreender as implicações da formação inicial no desenvolvimento profissional do egresso do curso de Pedagogia, precisamente do egresso do Centro de Educação, Ciências e Tecnologias da Região dos Inhamuns/CECITEC - UECE. Em decorrência dessa intencionalidade central, seus objetivos específicos foram assim formulados:

- a) Discutir mudanças na trajetória profissional do egresso do curso de Pedagogia, considerando a formação inicial;
- b) Identificar conhecimentos constituídos na formação inicial mobilizados pelos egressos da Pedagogia em sua prática profissional, sobretudo para superação das dificuldades enfrentadas;
- c) Conhecer as expectativas profissionais dos egressos de Pedagogia, em particular no que se refere à docência;
- d) Refletir sobre a importância da formação inicial no desenvolvimento profissional docente.

Estes propósitos nortearam a realização do estudo, que partiu da hipótese de que os modos de ser educador, seja em espaços escolares ou não-escolares, não são fixos e imutáveis, e que a formação inicial tem repercussões diversas no exercício da profissão e por isso sua atuação se modifica ou se adequa, dependendo do contexto em que se insere. As análises envidadas (empírica e teórica) reforçam esta hipótese ao evidenciarem que o educador faz parte de um processo dinâmico e complexo, implicando contínua (re) construção dos saberes profissionais.

Além disso, ao longo dos anos o processo de desenvolvimento profissional reflete sobre seu modo de ser e estar na profissão docente, perpassando vários desafios, dilemas e conquistas, numa busca constante da realização pessoal e profissional, construindo assim sua identidade profissional. Esta compreensão é consoante à perspectiva de Garcia (1999, p.196), para quem o desenvolvimento profissional “não é imune a influências individuais, políticas, sociais, econômicas e profissionais”. Assim, este percurso profissional é um constante e mutável processo de enfrentamentos, reflexões, idas e vindas, como também, aperfeiçoamento do qual o educador precisa acompanhar de forma interativa para não se tornar acomodado frente os desafios da carreira docente.

Nesta investigação, portanto, a formação inicial e o desenvolvimento profissional apresentam-se como categorias nas quais concentro minha atenção, tomando como

referência o egresso do curso de Pedagogia do CECITEC/UECE. Anuncio no próximo tópico as trilhas que dão forma as reflexões resultantes do percurso investigativo vivido em mais uma experiência pela qual e na qual venho me constituindo e desenvolvendo profissionalmente.

### **1.3 Das análises e achados: o texto da dissertação**

A interrogação sobre o desenvolvimento profissional docente está no centro das preocupações que moveram esta investigação, cujo relatório é composto pela introdução, cinco capítulos, considerações finais, referências e apêndices, conforme pode ser acompanhado na síntese a seguir.

Na **Introdução** teço argumentos que justificam a realização desta pesquisa, apresentando meu percurso profissional como delineador do objeto de pesquisa. Neste sentido, apresento os contornos do problema desta investigação por meio de argumentos que convergem a favor de elementos que colaboram com minha pretensão de compreender a repercussão da formação inicial do egresso da Pedagogia no seu desenvolvimento profissional. Argumento sobre as transformações pelas quais a sociedade passa diversificando os espaços educativos, apresentando desafios que circundam o fazer profissional docente na atualidade.

No **capítulo 2 - Desenho metodológico: caminho trilhado pela pesquisa** - procuro explicitar aspectos teóricos e procedimentais que fundamentam metodologicamente a investigação da problemática anunciada na *Introdução* deste relatório de pesquisa. Apresento, ainda, o modo como foi concretizada a investigação, consubstanciada na coleta de dados por meio da história de vida, onde adoto a narrativa em um sentido maior, pois permite uma postura reflexiva, identificando fatos que foram realmente importantes e construtivos da própria formação.

Traço o perfil dos sujeitos que participaram do estudo como forma de situar a pesquisa, recorrendo às narrativas das egressas da Pedagogia, como elemento material de análise para fazer emergir suas trajetórias pessoais e profissionais.

Com base nestas orientações, procuro *dar voz a profissionais* egressos do curso de Pedagogia, pois compreendo que cada profissional tem uma percepção da carreira docente e a trajetória de vida e profissional influencia fortemente seu desenvolvimento profissional. Para tanto, foi utilizado roteiro semi-estruturado, organizado com os seguintes eixos temáticos: trajetória pessoal, trajetória de formação inicial e desenvolvimento profissional docente. As experiências são rememoradas e cada sujeito participante da

investigação, por meio de sua voz, assumida como ponto de partida da análise dos dados coletados.

Com a intenção de abordar o debate envolto na formação do pedagogo no **capítulo 3 – O curso de Pedagogia: do Brasil ao sertão dos Inhamuns** – situo a história do curso desde sua emergência ao seu estado atual. As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia são analisadas com enfoque no debate envolto na identidade e na formação do pedagogo, analisando as atribuições desse profissional, em espaços escolares e não-escolares. Recorro a esta análise no intuito de entender a influência das características do curso no processo identitário dos egressos.

Busco, ainda, explicitar o que dizem as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia sobre o exercício profissional do Pedagogo. A partir deste contexto enfatizo o curso de Pedagogia do Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns, ao tempo que destaco seus contributos para educação local.

No **capítulo 4 – Trajetória de egressas da Pedagogia do CECITEC: para entender o desenvolvimento profissional** – faço um aprofundamento teórico das categorias centrais desta investigação, revisitando formulações de diversos autores sobre desenvolvimento profissional docente com objetivo de esclarecer seu significado, abrangência e interface com a noção de formação inicial. Logo em seguida, relato como o magistério surgiu na vida de cada uma das egressas envolvidas no estudo focando na formação em nível superior, com destaque para aspectos como o: vestibular, escolha pelo curso, dificuldades encontradas na família, no trabalho e no estudo.

No **quinto e último capítulo – O desenvolvimento profissional de egressas da Pedagogia a partir da trajetória pessoal e profissional** subdivido em dois tópicos: O curso de Pedagogia: ampliação de conhecimentos e Desenvolvendo-se profissionalmente: da formação inicial ao desenvolvimento profissional: em cada narrativa uma lição. Recorro as narrativas das egressas, como elemento material de análise para de forma detalhada refletir sobre a importância da formação inicial no desenvolvimento profissional docente.

O esforço da síntese consubstancia a intenção das **Provocações Sínteses: a título de considerações finais** onde teço algumas considerações sobre os achados da pesquisa. Logo depois, constam as **Referências**, seguida dos **Apêndices** o qual inclui o roteiro utilizado na coleta de dados e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e **Anexo** que inclui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

Esta descrição dos capítulos permite uma visão panorâmica da abordagem dada ao problema investigado que trata de uma questão relevante, visto circundar temática que pode desvelar tendências no campo prático da atuação profissional do pedagogo. Mais ainda, se o que se almeja é facilitar o desenvolvimento profissional dos docentes, deve-se buscar compreender como se dá esse processo na trajetória pessoal e profissional de cada educador, considerando as condições que ajudam e promovem seu crescimento.

## 2 DESENHO METODOLÓGICO: CAMINHO TRILHADO PELA PESQUISA

*As nossas opções metodológicas tinham, e continuam a ter, necessidade de reivindicar e criar um espaço, de justificar sua fundamentação, dando legitimidade à mobilização da subjetividade como modo de produção do saber e à intersubjetividade como suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentido para os autores dos relatos.*

(JOSSO,2004)

Este capítulo explicita aspectos teóricos e procedimentais que fundamentaram metodologicamente a investigação da problemática anunciada na *Introdução* deste relatório de pesquisa, situada entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional do egresso da Pedagogia, precisamente do egresso do curso de Pedagogia do Centro de Educação, Ciências e Tecnologias da Região dos Inhamuns/CECITEC.

O CECITEC, *campi* da Universidade Estadual do Ceará (UECE), foi implantado na região dos Inhamuns, especificamente no município de Tauá, no ano de 1995 com o objetivo precípuo de formar professores com ênfase no tripé ensino, pesquisa e extensão. Esta Instituição, ao completar 18 anos de funcionamento, tornou-se referência na formação de docentes para a Educação Básica em uma das regiões mais castigadas pela seca do sertão nordestino, mudando significativamente a vida de sua população, da qual também faço parte.

Esta constatação serviu de elemento motivador da proposição e realização da presente investigação, cuja realização se apoiou na assertiva de Farias (2002, p. 33) de que “a escolha de um caminho de pesquisa não ocorre no vazio”. Acrescentando, em seguida, que esta decisão “advém do modo como o pesquisador compreende o mundo e se relaciona com ele para elaborar sua síntese interpretativa”, assim como “se vincula àquilo que se quer saber, que se pretende conhecer”. Esses dois elementos, ainda de acordo com a autora, “guiam o modo de conceber e encaminhar o processo de investigação”.

Compartilhando deste entendimento, nesta sessão apresento inicialmente fundamentos sobre os quais a investigação se ancorou, ou seja, minhas opções metodológicas quanto à abordagem, método e procedimentos adotados para concretização da pesquisa. Assim, justifico a escolha pela pesquisa qualitativa a partir da compreensão que determinadas realidades não podem ser quantificadas. Detalho a opção pelo estudo de caso e o procedimento de coleta de dados adotado (história de vida), por compreender que

entre as opções disponíveis este é o mais apropriado para responder ao objetivo da investigação.

## 2.1 Da abordagem aos procedimentos adotados

O estudo foi concretizado com suporte nos pressupostos da pesquisa qualitativa. A adoção deste referencial buscou compreender o fenômeno em foco nesta investigação na perspectiva da contradição, considerando os contextos: social, político e econômico no quais se insere. Reforçou essa decisão o interesse em entender o fenômeno investigado a partir do processo e do contexto pessoal e profissional que os egressos do curso de Pedagogia do CECITEC/UECE fazem parte, uma vez que o aporte teórico adotado permite uma reflexão dialética dos elementos que colaboram para uma análise que considere a condição dos profissionais envolvidos no estudo como agentes históricos e produtores de suas condições de vida e das relações sociais das quais fazem parte.

Optei pela abordagem de pesquisa qualitativa tendo em vista as considerações históricas e relacionais entre o sujeito e a sociedade na qual ele está inserido e, também, porque essa abordagem permite apreender melhor a multiplicidade de sentidos presentes no campo investigado. É o que assinala Minayo (2002, p.22) ao afirmar que a abordagem qualitativa trabalha:

[...] com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Dias (2000) também considera que a investigação qualitativa é a mais apropriada para estudar fenômenos complexos, de natureza social, que não tendem à quantificação e que têm, como propositura, o entendimento do contexto social e cultural.

O objetivo de um estudo qualitativo é o de “traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social, reduzindo a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação”, assevera Neves (1996, p.01). Em uma pesquisa qualitativa, o investigador busca interpretar a realidade, tendo para isso de emergir no contexto da situação, fato que dele exige muita dedicação.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.184), esta abordagem possui cinco características básicas. A primeira considera o ambiente natural a fonte direta de dados; e o pesquisador, o instrumento principal. A segunda aponta que os dados coletados são, em sua maioria, descritivos. A terceira diz respeito ao interesse dos investigadores qualitativos

pelo processo, do que simplesmente pelos resultados ou produtos. A quarta revela que na análise dos dados, o investigador tende a seguir um processo indutivo, ou seja, as abstrações são construídas no decorrer do agrupamento dos dados coletados. A quinta e última característica indica que o significado dado pelos sujeitos dá sentido aos objetos, sendo, desse modo, importante para o pesquisador.

Reconheço que o estudo proposto é marcado pelo envolvimento da pesquisadora com o campo de estudo; pela intenção de realizar descrições detalhadas da situação investigada, considerando o significado que os sujeitos dão à sua vida profissional, ou seja, como o egresso do curso de Pedagogia constrói e vive a sua profissão, seus valores, crenças, costumes e práticas cotidianas. Desse modo, assumo um caminho de pesquisa que favorece a aproximação e interação direta do pesquisador com os sujeitos e o contexto pesquisado, no sentido de compreender sua vida profissional, a articulação entre a formação inicial e as demandas presentes no exercício da profissão. Caracteriza-se, pois, como uma investigação qualitativa que assume como método o estudo de caso com narrativas sobre história de vida.

Para Triviños (1987, p.134), o estudo de caso deve ser utilizado devido à “sua ‘severidade’ maior na objetivação, originalidade, coerência e consistência de ideias”, ou seja, pelo foco que é dado ao seu problema de pesquisa. Ainda segundo esse autor, o estudo de caso tem como objeto uma unidade que é contemplada profundamente.

Apreender as diversas facetas que envolvem a formação inicial e o desenvolvimento profissional, nas suas dimensões social, histórica e cultural não foi tarefa fácil. Dessa forma, o Estudo de Caso se constituiu como um estudo que buscou a interpretação da realidade pesquisada, de maneira profunda e detalhada.

O estudo de caso caracteriza-se pelo interesse em casos típicos e pela análise mais profunda e detalhada. Gonçalves (2005, p.82) afirma que, no geral, o “estudo de caso, ao realizar um estudo minucioso de uma experiência, objetiva colaborar na tomada de decisões sobre o problema estudado, indicando as possibilidades para sua modificação”. Conforme Merriam (1988), citado por Bogdan e Biklen (1994, p.89), o estudo de caso busca retratar a realidade de forma completa e profunda, enfatizando a interpretação no contexto onde o objeto de pesquisa se situa.

Ludke e André (1986) destacam, ainda, algumas características fundamentais do estudo de caso, as quais reforçam a decisão sobre os caminhos desta pesquisa, tais como: enfatiza a interpretação em contexto; busca retratar a realidade de forma completa; usa várias fontes de informações e técnicas de coletas de dados; procura representar diferentes

e, às vezes, conflitantes pontos de vista; utiliza uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa.

Nesta investigação, a história de vida é utilizada como procedimento principal de coleta de dados. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a história de vida pode procurar dados de uma vida ou de período específico, de um aspecto específico da vida de uma pessoa. O interesse nesse estudo recaiu sobre a trajetória profissional de egressos da Pedagogia no CECITEC/UECE.

Este tipo de pesquisa, que vem sendo desenvolvido por Huberman (1992), Goodson (1992) e Nóvoa (1992), entre outros, leva em consideração a riqueza de experiências que surgem quando profissionais da educação realizam uma reflexão sobre a relação entre vida pessoal e profissional. Gonçalves (1992) destaca em seus estudos sobre o percurso profissional que este é o resultado da ação conjugada de três processos de desenvolvimento: o pessoal, o da profissionalização e o da socialização profissional.

Na perspectiva de Nóvoa (1992), a história de vida é, atualmente, uma importante fonte de informação sobre a prática profissional docente. Desta forma, “os resultados de pesquisas realizadas com este suporte podem atingir sobremaneira, a formação inicial de professores” (BETTI; MIZUKAMI, 1997, p. 108). Esta compreensão é reforçada por Bolívar (2002, p. 178) ao assinalar que:

[...] as histórias de vida, em suas diversas modalidades, implicam um processo reflexivo de explicação e apropriação (autoria) dos conhecimentos (normalmente práticos), estabelecendo um equilíbrio de competências e demandas. [...] refletir sobre experiências significativas (quer se trate de experiências formativas ou de incidentes críticos pessoais ou profissionais) pode possibilitar assumi-las, controlá-las como práticas do passado que chegaram a constituir-se em hábitos e ao mesmo tempo revelar dimensões que devam ser mudadas (grifo meu).

Conforme Lacerda (2000, p. 90), “as lembranças de uma vida se apoiam em fatos, acontecimentos históricos e, ao mesmo tempo, ampliam e informam aspectos da história social”. Descrevem, detalham, precisam e explicitam os cenários poucos iluminados pelos grandes refletores históricos. Corroboro ainda com a ideia de Burnier *et al* (2007, p. 345) quanto à adoção deste tipo de procedimento de coleta de dados, pois para ele:

As feições assumidas por esses estudos sugerem a adoção de um tipo de enfoque que alimenta o interesse pelo sujeito professor, e direciona o olhar para a importância de se compreenderem as representações e valores construídos pelo professor acerca da profissão docente, na interface entre as dimensões pessoal e profissional.

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida, efetuado na perspectiva de evidenciar a continuidade, a ruptura, os projetos de vida, os diversos recursos ligados às aquisições de experiência, possibilita ao pesquisador a,

[...] reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando), permitindo estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social (JOSSO, 2007, p.414).

Farias e Nunes (2006, p.72) também colaboram com essa idéia ao afirmarem que “os sujeitos são seres de memória e reflexividade que interpretam, significam e resignificam o mundo, suas vidas e experiências”. Com base nessas orientações, procuro *dar voz* a profissionais egressos do curso de Pedagogia, pois cada profissional tem uma percepção da carreira docente e esta, num movimento incessante e contínuo, sofre alterações por conta do processo de desenvolvimento profissional, que não é fixo, mas permeado por influências pessoais e profissionais. Além disso, abordar questões relacionadas à identidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida permite colocar em evidência a “pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida”, como diz Josso (2007). Para esta autora,

[...] às constatações que questionam a representação convencional de uma identidade, que se poderia definir num dado momento graças à sua estabilidade conquistada, e que se desconstruiria pelo jogo dos deslocamentos sociais, pela evolução dos valores de referência e das referências socioculturais, junta-se a tomada de consciência de que a questão da identidade deve ser concebida como processo permanente de identificação ou de diferenciação, de definição de si mesmo, através da nossa identidade evolutiva, um dos sinais emergentes de fatores socioculturais visíveis da existencialidade (JOSSO, 2007, p.414).

Dessa forma, o educador encontra-se num cenário em que é pertinente refletir sobre si como profissional e como pessoa, dado que são dimensões inseparáveis. Diante desse contexto, compreendo que as narrativas de histórias de vida podem auxiliar na identificação dos novos sentidos que os educadores atribuem ao seu pensar, fazer e sentir, os quais são constituidores do processo identitário como docente, pois cada um tem seu modo de organizar aulas, utilizar recursos pedagógicos, resolver problemas e enfrentar o imprevisível do cotidiano escolar.

Na busca de elucidar a problemática investigada, procurei ouvir os sujeitos dessa pesquisa sobre sua trajetória profissional, a escolha pelo magistério, as dificuldades da prática, expectativas profissionais, a repercussão da formação inicial no desenvolvimento profissional, entre outros aspectos que o constituem como profissional.

Feitas as considerações necessárias acerca da abordagem, método e procedimentos adotados nesta investigação, explico a seguir os aspectos definidos para a seleção dos egressos do curso de Pedagogia, sujeitos desta pesquisa, destacando que centrei minha atenção nas egressas que ocupam as funções de exercício da docência, funções técnicas na educação ou na gestão da escola. Descrevo, ainda, o processo de coleta de dados, transcrição, bem como os detalhes relativos à organização e análise dos dados.

## 2.2 Dos atos da pesquisa

Esta investigação assumiu como “caso” um grupo de egressas do curso de Pedagogia do CECITEC oriundo da primeira turma desse Centro e que estão atuando na rede pública de ensino em Tauá, exercendo funções docentes no Ensino Fundamental, anos iniciais - 1º ao 5º, atividade técnica ou gestão escolar.

A primeira turma do curso de Pedagogia do CECITEC formou-se em 26 de fevereiro de 1999. A opção por esta turma pautou-se no entendimento de que ela inaugura uma época nova para o cenário educacional da região dos Inhamuns. A decisão de contemplar tanto aqueles que atuam como docente nos anos iniciais quanto em cargos técnicos ou na gestão da escola, ancora-se no fato de ser este um dos espaços de atuação do pedagogo, conforme explicitado no texto da *Introdução*.

A definição do grupo de egressos exigiu alguns procedimentos. Inicialmente fiz contato com a Secretaria do CECITEC para um levantamento nominal dos concludentes da primeira turma, um total de 32 (trinta e dois) egressos, todas mulheres.

Em seguida, busquei junto à Secretaria da Educação de Tauá e a CREDE 15 identificar, entre os 32 egressos os quais possuem vínculo com a Rede Pública<sup>9</sup>, situação funcional, atuação e funções exercidas. As informações coletadas permitiram constatar que desse universo, 26 (vinte e seis) são efetivos e pertencem à Rede Pública de Ensino, sendo que 9 (nove) ocupam cargos de gestão em escolas, 7 (sete) são técnicos da CREDE 15 ou da Secretaria da Educação, 4 (quatro) atuam em salas de aula ou laboratórios de informática e 5 (cinco) são cedidos a órgãos da Administração pública e 1 (um) encontra-se de Licença sem ônus<sup>10</sup>. Entre os que se encontram em efetivo exercício da docência, 2 (dois) atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, 1 (um) em Laboratório de informática e

---

<sup>9</sup> É importante destacar que desde 1997 aconteceram, por meio da Prefeitura de Tauá, três Concursos Públicos, sendo regidos pelos Editais Nº0001/1997 de 20 de agosto de 1997; Nº 001/2001, de 04 de maio de 2001; Nº 001/2008, de 11 de janeiro de 2008.

<sup>10</sup> Licença não remunerada conforme Lei Municipal Nº1558 de 27 de maio de 2008, que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais do Magistério do Município de Tauá.

1 (um) no Ensino Médio. Os demais egressos, 1 (um) atua na rede privada de ensino e 5 (cinco) não foram localizados no município.

Essas são as características do universo da pesquisa, centrando minha atenção para os egressos que ocupam as seguintes funções<sup>11</sup>: em efetivo exercício da docência e em funções técnicas na educação ou na gestão da escola. Dentre os 26 (vinte e seis), selecionei 2 (dois) gestores com especialização em Gestão Escolar; 2 (dois) técnicos da Secretaria da Educação ou da CREDE 15, considerando aquele que ocupa há mais tempo o exercício da função técnica; e, 1(um) professor, considerando seu tempo de serviço na regência de sala de aula. Importa registrar que a composição final deste grupo levou em conta a disponibilidade dos egressos que atendiam os critérios acima explicitados para participar do estudo.

O caso em análise, portanto, é composto de cinco egressas da primeira turma, doravante identificadas como Maria José, Lua, Margarete, Rosilene e Gal Costa<sup>12</sup>.

A coleta dos dados junto a este grupo deu-se por meio da produção oral de narrativas orientadas por um roteiro semiestruturado, organizado em três eixos temáticos: trajetória pessoal; trajetória profissional; vida e desenvolvimento profissional. O roteiro elaborado “com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas [...]” (MANZINE, 1990/1991, p.154), serviu de referência para organizar e impulsionar o processo de interação entre o pesquisado e o pesquisador. O Apêndice II traz o roteiro empregado. Esse momento, ocorrido no período de junho a julho de 2012, foi registrado em áudio.

O tempo das narrativas foi conforme a disponibilidade e necessidade de cada sujeito da pesquisa, sendo flexível, o que segundo Tourtier-Bonazzi (1998, p.233-234) é possível, advertindo que o pesquisador deve “levar em conta o cansaço da testemunha, limitar o tempo e evitar perguntas excessivamente meticulosas do ponto de vista cronológico”.

Sempre que entendia estar diante de manifestações das categorias em estudo, formação inicial e desenvolvimento profissional, busquei identificar aspectos e elementos que poderiam ser enriquecidos, de modo a tornar a informação mais clara e detalhada.

---

<sup>11</sup> As funções estão assim definidas: A - professor em regência de sala de aula; B - atuam na Secretaria da Educação ou CREDE; C - atuando em gestão de escola; D - atuam em espaços não escolares; E – atua em outros espaços escolares, como Biblioteca Escolar, Laboratório de informática.

<sup>12</sup> Adoto nome fantasia para garantir anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa e as pessoas citadas pelos mesmos, considerando tratar de questões de cunho pessoal e assim assegurar aos depoentes a proteção de sua identidade pessoal em todos os produtos gerados pela pesquisa. Esta decisão foi acordada previamente com as egressas.

Percebi durante o processo de escuta a vontade dos sujeitos de compartilhar fatos, experiências, dados sobre a trajetória pessoal e profissional, frisando “aspectos muito próprios de sua experiência; aqueles que, talvez, sejam considerados mais significativos”, na sua maneira de ser pedagogo, e, “certamente aqueles que consideram mais úteis para as outras pessoas” (VASCONCELOS, 2003, p.133).

Os encontros tiveram entre 1 (uma) hora e meia a 3 (três) horas de duração, em locais previamente combinados com os investigados, variando de local de trabalho ou residências. Os relatos foram tranquilos e não houve interrupções. Em muitos momentos, os profissionais se emocionaram, choraram, silenciavam, analisavam suas falas, tornando-se importante nessas ocasiões a confiança depositada na pesquisadora e a manutenção da privacidade e da ética em relação às questões narradas.

Por outro lado, percebi que as mesmas sentiam-se tranquilas durante o relato, que não perceberam o quanto falaram, fato notado no momento das transcrições. Ressalto, também, a difícil atitude de *ouvinte*, cuidando para não interferir e nem opinar durante os relatos. Saliento, porém, que estes momentos foram de escuta atenta, sem ser passiva, pois quando havia necessidade realizava algum comentário ou pergunta para esclarecer algum ponto considerado importante para a pesquisa.

As narrativas foram transcritas integralmente com apoio de mídia eletrônica, sistematização vital para o processo analítico interpretativo que se sucedeu. Sobre isso, Marcurschi (2001, p. 51) alerta que:

A tarefa da transcrição não é algo simples, nem natural. Trata-se de uma atividade que atinge de modo bastante acentuado a fala original e pode ir de um patamar elementar até uma interferência muito grande. Não existe uma fórmula ideal para transcrição “neutra” ou pura, pois toda transcrição já é uma primeira interpretação na perspectiva da escrita.

Após a transcrição do áudio, as narrativas foram editadas, extraindo-se expressões típicas da oralidade, tais como: “né”, “eu”, “tá” e outras. Marcurschi (2001) chama esse processo de textualização. Para o autor, esse processo consiste em eliminar do depoimento das pessoas marcas convencionais de vícios, hesitações, repetições e outros. No entanto, destaco que tive o cuidado de manter o sentido original do depoimento de cada egresso, aqui utilizado como suporte empírico às reflexões tecidas.

Na sequência, procedi à análise dos dados, tarefa que exigiu cuidadosa leitura das narrativas, a identificação de ideias-chave, posteriormente organizadas em categorias empíricas, processo que permitiu a explicitação do conteúdo das informações pertinentes à problemática investigada. Este caminho é assim descrito por Glat (2004):

Como se trata de uma metodologia bastante flexível, não há imposição de método específico para se proceder à análise de conteúdo. O procedimento básico, porém, consiste em identificar a partir da transcrição das entrevistas os conteúdos ou tópicos mais freqüentes que emergem do discurso dos entrevistados, os quais serão posteriormente agrupados em categorias de análise ou núcleos temáticos (GLAT, 2004, p. 235).

Do conteúdo das narrativas e de sua articulação com os referenciais teóricos adotados, fui tecendo considerações sobre a interface entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional das cinco egressas do curso de Pedagogia no Centro de Educação, Ciências e Tecnologia dos Inhamuns.

Adotar a história de vida como procedimento principal de uma investigação que visa compreender a relação entre o desenvolvimento profissional e a formação inicial do egresso da Pedagogia implica assumir a perspectiva do sujeito pesquisado como central na busca de compreender a questão principal levantada pela investigação. Conhecer as pedagogas egressas do CECITEC participantes deste estudo apresenta-se como item fundamental para dar sentido às análises procedidas com base em suas narrativas, intento que cumpro no tópico que fecha este capítulo.

### **2.3 As pedagogas egressas do CECITEC: caminhos e lições**

As trajetórias pessoais das cinco egressas da Pedagogia evidenciam experiências singulares atravessadas por um imaginário coletivo que assume a família como o referencial para a formação humana. Quem possibilita a inserção neste processo evolutivo de ser humano, através de relatos, são docentes que estão sob a seguinte identificação:

- Maria José** - técnica da Secretária da Educação; doze anos de experiência na função;
- Gal Costa** - técnica da Secretária da Educação; quatro anos de experiência na função;
- **Rosilene** – Gestora de uma Escola Municipal; onze anos de experiência na função;
- **Margarete** – Gestora de uma Escola Estadual; treze anos de experiência na função;
- **Lua** – Professora de Espanhol dos Anos Iniciais; sete anos de experiência na função.

Adoto as narrativas dos sujeitos para apresentar sua trajetória pessoal com amparo nos ensinamentos de Bueno *et al* (1998), Josso (2004) e Thompson (1992) que defendem que em narrativas de vida o sujeito pesquisado também passa a ser autor ao

pensar na sua existencialidade. Ademais, em uma pesquisa que tem a história de vida como procedimento de coleta de dados, nada mais justo que a voz do sujeito pesquisado traga à tona aspectos de sua trajetória pessoal que confluíram para que este chegasse a ser pedagogo.

Ademais, como lembra Queiroz (1987), se uma história de vida não esgota todos os aspectos e nem todas as interpretações dos fenômenos que se deseja clarear, pelo menos levanta questões não pensadas e possibilita novas perspectivas sobre a questão pesquisada. Assim, com o relato da trajetória pessoal de cinco egressas do curso de Pedagogia espero proporcionar reflexões sobre aspectos familiares, religiosos, culturais que influenciam na formação da pessoa, bem como incitar novas perspectivas sobre tornar-se pedagogo, como também despertar novas pesquisas sobre caminhos trilhados por este profissional.

Minha proposta é compreender, muito mais do que explicar. Para tanto, construo abaixo narrativas a partir dos registros orais das egressas do curso de Pedagogia. Busco inspiração na arte da narração de Benjamim (1985), quando o mesmo afirma ser cada vez mais raro as pessoas narrarem devidamente, pois quando:

[...] se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (1985, p. 197-8).

Entendo que assim estarei possibilitando aos leitores desta investigação “beber na fonte” ao registrar os relatos orais dos sujeitos investigados, experiências distintas, mas que também têm muito em comum. Aqui, ganham relevância as vivências e as representações individuais sobre família, lazer, religiosidade, sonhos, processos iniciais de alfabetização entre outros elementos que constituem a pessoa. As experiências constitutivas de suas trajetórias são lembradas, reconstruídas e registradas **a partir da narrativa direta do próprio pesquisado: elas falam**. O intuito foi apresentar narrativas reveladoras da “singularidade de cada experiência e oferecendo, no seu conjunto, uma síntese e uma ideia mais precisa daquilo vivido”, como diz Bueno *et al* (1998).

São as narrativas de Maria José, Gal Costa, Margarete, Rosilene e Lua sobre infância, adolescência, condições de vida, origem socioeconômica, valores humanos e família, assumidas como ponto de partida da análise dos dados coletados na busca de compreender a trajetória pessoal, para posteriormente identificarmos sua confluência com a trajetória profissional.

### 2.3.1 Maria José: tenho muitas coisas pra fazer e espero encontrar esse espaço

Sou a primogênita de seis filhos. Funcionária pública da Rede Estadual de Ensino e Professora da Rede Municipal de Ensino de Tauá. Técnica da Secretaria da Educação de Tauá, casada há vinte e sete anos e mãe de três filhos. Tenho sonhos e muitas perspectivas, entre estas, desejo que meus filhos se realizem como pessoa e profissionalmente, que realmente encontrem o caminho profissional, porque sem isso não existe uma amplitude de vida, se você não estiver bem em algum dos seus lados. Acredito que não contribuí nem com 50% do que posso contribuir. Tenho muitas coisas pra fazer e espero encontrar esse espaço, porque sem espaço não se faz.

Minha infância foi muito feliz, nem sei se meus filhos têm a infância que tive. Primeiro tive uma infância de interior, cercada de uma liberdade corresponsabilizada com uma família muito grande; era avô, avó, tios que nunca casaram, tias, e todo mundo cuidando dessa nossa infância, que foi muito rica, e que às vezes digo se tenho tranco e sustento para qualquer situação, agradeço muito a estrutura familiar que tive na minha infância, porque fui criada numa casa grande, cheia de gente e onde todas as pessoas cuidavam da gente, tanto cuidavam da parte da saúde, como cuidavam da parte do intelecto.

Minha avó, por exemplo, era uma mulher além do tempo, foi uma pessoa que estudou, lia demais, ela gostava de ler dramas, até a entonação de voz dela, quando contava um história, era um teatro. Cresci e nem pareço criança do interior, porque cresci cercada de leitura. Na minha casa de fazenda tinha aquelas revistas *Cruzeiro*<sup>13</sup> que nunca esqueço, eram compradas numa semana, lidas e depois passada pra gente cortar, extraviar, fazer o que quisesse.

Outra coisa também da minha infância, por exemplo, foi meu sonho de conhecer a Europa. Minha avó sabia todos os países do mundo, sabia quais eram as principais esculturas, principais imagens de cada país, ela me falava do Coliseu e suas batalhas como se tivesse morado lá, então isso foram coisas que ficaram na minha vida e me influenciam até hoje. Quando viajo, deixo qualquer coisa porque são sonhos que realizo e tudo isso foi ela que plantou em mim.

---

<sup>13</sup> Foi a principal revista ilustrada brasileira do século XX. Fundada por Carlos Malheiro Dias, começou a ser publicada em 10 de novembro de 1928 pelos Diários Associados de Assis Chateaubriand. Entre seus diversos assuntos, a revista *O Cruzeiro* contava fatos sobre a vida dos astros de Hollywood, cinema, esportes e saúde. Ainda contava com seções de charges, política, culinária e moda. Sua publicação era semanal. Deixou de circular em julho de 1975 (Fonte: [pt.wikipedia.org/wiki](http://pt.wikipedia.org/wiki)).

Minha família é cheia de valores e tem até pudores que nem tem mais no mundo, muito centrada, preserva o casamento, a união dos laços, que agregam todas as pessoas que chegam, elas podem até ter algumas restrições, mas se chegou é bem chegada, bem aceita e vamos conviver com o daqui pra frente. Somos chegadas às festas de família, as fogueiras, a tudo que é muito tradicional e ainda convencional e que a gente já nem encontra em tantos lugares, encontro na minha casa lá no São Felipe<sup>14</sup>. Isso é também muito forte e é uma coisa que quero deixar pros meus filhos; claro que a gente não pode ser piegas e se agregar a certas coisas; temos que acompanhar os tempos, mas tem coisas como respeito aos outros, aquela coisa também de ser verdadeira nas situações possíveis da vida, de não querer ficar chutando o traseiro de ninguém e nem passando rasteira em ninguém.

E foi na casa da fazenda, numa mesa muito grande com bancos, que comecei estudar, onde era assim, quem queria estudava, tinha aquele período ali, não era todo dia de manhã, não era todo dia de tarde, era assim, hoje é de manhã, amanhã mais tarde, amanhã não pode ser de manhã, já é de tarde, que comecei estudar. A gente brincava, tomava banho no rio, brincava de casinha, pegava nos livros, qualquer livro que aparecesse, não tinha o livro padrão, é uma coisa assim totalmente diferente.

Minha avó vivia na calçada rodeada de netos, e posso dizer que sempre fui a preferida dela, porque ela encontrava em mim um diferencial, uma vontade muito grande de ler e interpretar. Ela adorava essa minha vontade, ela lia e eu interpretava pros outros, então com cinco anos minha vontade era tão grande que já praticamente lia. Minha mãe me ensinava a ler, depois minha tia que terminou magistério na Capital e veio passar seis meses com a gente, entendia das dinâmicas, metodologias e junto com essa coisa da minha avó e tudo aquilo fez uma diferença na minha vida e descobrir isso, porque a gente não faz essas descobertas quando a gente está na adolescência. Descobri isso quando estava fazendo o cursinho preparatório que veio para o CECITEC, que um professor que não estou lembrando o nome agora, botou na minha redação: “Como você escreve bem”; Foi uma citação que fiz a respeito da minha avó, numa redação que ele pediu e fiz inconscientemente. Ele fez um grifo na citação que eu tinha feito exatamente a respeito dela.

Dizia a ele que a minha vontade de ler vinha dos contos infantis que escutava através da minha avó, tinha uma verdadeira cegueira de ler, era cegueira mesmo de ler, ainda hoje sou assim, se pegar um pedaço de jornal velho no meio da rua leio, pena que

---

<sup>14</sup> Nome fictício dado à fazenda de seus pais para resguardar a identidade original do lugar.

não tenho mais aquele tempo de fazer aquelas leituras porque hoje é muita coisa diferente, mas se mandarem ler um manual de estatística leio e sinto prazer, não é dificuldade pra mim ler e interpretar nada e coloco isso como diferencial que eu vivi na minha infância.

Uma coisa que me encantava muito era porque a gente não tinha acesso a tantos livros, mas a gente tinha umas parentes que faziam dramas, elas tinham livros demais e aí por conta dessa minha paixão por livro minha mãe arrumava livro. Eu ficava enlouquecida porque os livros eram enormes, na minha leitura os livros eram imensos, quando pegava aqueles livros não sabia nem que ia chegar ao final e hoje vejo que os livros que achava imenso não são livros imensos, e é uma coisa que não sei porque tinha aquela leitura que livro era tão grande, acho que era por conta do que eles me faziam ver.

No entanto, tive que sair de lá, vim estudar aqui em Tauá, na casa de uma prima. De certa forma foi quando houve a primeira ruptura forte na minha vida, foi quando deixei esse pedaço lá, e vim estudar aqui, houve realmente uma quebra, não um quebra total, mas um diferencial.

Não tive grandes problemas, já com relação à vida de cidade, não gostava muito, enlouquecia que chegasse a sexta-feira pra me mandar pro São Felipe, passava a semana contando regressivamente, mas também quando chegava lá não abandonava os livros, porque toda vida gostei muito de brincar, mas vez por outra estava com os cadernos, tinha o estímulo da minha avó que dizia: “O que você fez nessa semana? Teve alguma história?” E eu nunca tinha muita história pra contar a ela, porque era tudo tão diferente de quando estudava lá, que era cheio de história, aqui não tinha história, tinha os livros, e eu dizia: “Vovó, a gente conversou sobre o mapa do Ceará”, porque era uma coisa nova, lá a gente não estudava mapa, se bem que a gente tinha uma noção de tudo, porque meu pai tinha mania de medir terras, e essas coisas era outro mundo de conhecimento pra mim que depois descobri porque gosto tanto dos números.

Nunca fui aquela aluna excelente em Matemática, mas sempre tive uma grande afinidade com os números e sei que tudo isso é de lá, porque meu pai vivia com números na cabeça, sabia quanto era que ia tirar do algodão, quanto era que ia receber, número lá em casa. Ele tinha um comércio, faz muito tempo que não lembro muito bem, mas ele sempre foi uma pessoa ligada a números, quantas ovelhas, quantas reses, quantos cabritos morreram, quantos cabritos enfeitados. Então, todas essas coisas faziam parte da minha vida, como as histórias da minha avó.

Acredito que não tenho dificuldade com número de jeito nenhum, nunca aprendi logaritmos, essas coisas abstratas, as mais concretas tiro de letra e tenho certeza que foi

dessa minha experiência de infância, tão rica, não só rica nas histórias, nas letras, nas revistas que a gente rasgava, mas nos números também.

Acho que todo mundo encontra o seu espaço na proporção que faz a sua caminhada, não preciso ficar rastreando ninguém. Se tenho potencial, consigo meu espaço. Aprendi com o tempo que tem horas também que temos que recuar e dar tempo ao tempo, mas todos esses valores principalmente valores de fortaleza, de força, calma que tudo tem começo, meio e fim, calma que tudo que se abriu aqui, fecha-se ali, todas essas coisas são valores muito consistentes que trago da minha família.

Essa coisa de não se desesperar, de não achar que tudo está perdido ou que hoje está uma maravilha, que vai permanecer sempre. Então fui criada numa linha assim, a vida é dinâmica, os círculos abrem-se e fecham-se e você tem que estar preparada o tempo todo para as aberturas e para os fechamentos. Gosto de uma vida tranquila, de saber que no fim do mês eu posso pagar minhas contas, de saber se achar um brinco bonito posso comprar.

No entanto, acho que na nossa profissão uma coisa que não é uma felicidade na minha vida é que infelizmente ela não nos dá o que a gente precisa, por exemplo, viajar, pois entendo que não é luxo. Infelizmente, nossa profissão não nos permite isso, se eu fosse viajar por conta da minha profissão talvez nunca pudesse viajar por conta do meu salário.

### 2.3.2 Gal Costa: o sonho de cursar Medicina e ser freira ficou para trás

Nasci no dia 29 de outubro, na comunidade de Tapera, que nessa época pertencia ao município de Independência, hoje pertence à Comarca Quiterianópolis. Costumo dizer que sou triplamente naturalizada, nasci na Tapera, pertencendo à Independência, hoje pertenço a Quiterianópolis e a Tauá por opção, por amor, pelo título de cidadania indicado pela Câmara Municipal de Tauá.

Vivi na Tapera até os nove anos, um lugar de muito movimento, festa e animação, jogo de futebol, corrida de cavalo. Tive uma infância muito próxima aos padres, sempre fui católica e a gente celebrava o dia de São José, o mês de Maria e as novenas de São Sebastião e ainda lembro os cânticos do meu pai e as famílias da redondeza reunidos na igreja para participar das novenas. Tradicionalmente tinha o livrinho do missionário, todo mundo de joelho para participar desses momentos. Participávamos sempre das missas,

tinha as matinês, eu era muito criança, mas lembro que a gente dançava, tinha uma amiga que dançávamos muito, mas só dançava nós duas, não dançava com homem.

Nossas brincadeiras foram algo muito marcante na minha vida até hoje. Geralmente, depois das novenas e quermesses, a gente brincava na calçada da igreja ou na calçada do meu avô, de anel, cai no poço, brincadeiras de rodas, mata-mata<sup>15</sup> e isso era algo que nos levava até altas horas, já que a Tapera era um povoado conhecido na região pelas qualidades positivas dos seus filhos, pelos que se destacam pela inteligência, por sua sabedoria, a harmonia que sempre prevaleceu nos lares. Nessa época, muita gente morava na Tapera com famílias numerosas, cada família tinha oito, dez, quinze filhos. Então, foi algo da minha infância que vivi muito intensamente e assim foi muito gostoso, muito bom.

Lá não tinha uma escola, não tinha um grupo escolar que hoje existe. Nós estudávamos em escolas isoladas, ou como hoje nós conhecemos, as escolas multisseriadas. Ainda vi minha professora ensinar com a palmatória em cima da mesa, mas essa era uma prática que o meu pai não admitia, os filhos dele quem orientava, corrigia, como ele costumava dizer era ele. As professoras respeitavam e sabiam disso porque era a primeira coisa que meu pai pedia, não fui vítima por conta disso. Se eu fosse para o grupo de argumento<sup>16</sup> com certeza tinha levado uns bons bolos porque toda vida não fui legal em Matemática, não gosto. Essa era uma prática antiga, porém, muito aplicada no meu tempo, vi muitos colegas com as mãos vermelhas, com a coxa vermelha porque eles não davam apenas na mão, batiam em outras partes do corpo, primos e amigos foram vítimas.

Depois fomos estudar no Córrego<sup>17</sup>, na casa da minha avó, depois nos Currais<sup>18</sup> e esses percursos fazíamos a pé, porque embora tivéssemos um cavalo bom para andar ou uma bicicleta, os nossos primos não tinham e para não ser diferente o meu pai não permitia que nós fizéssemos isso. Então, íamos a cavalo até o Córrego e do Córrego para o Currais, a gente seguia a pé junto com os demais, que ele não queria que a gente se sentisse e nem fosse superior a nenhum dos demais. Para ele, se moravam juntos iam todos juntos a pé. Lá a professora não usava essa prática de palmatória até porque ela já vinha de Fortaleza, já tinha outra cabeça, outra visão do mundo, muito inteligente essa pessoa.

---

<sup>15</sup> Nome das brincadeiras típicas da época.

<sup>16</sup> Prática de ensino adotada nesta época pelas professoras para “tomar” a tabuada. A professora perguntava algo sobre a tabuada (adição, subtração, multiplicação ou divisão) se o aluno errasse ela indicava um colega para bater com a palmatória no outro, caso o aluno se recusasse ela mesma batia.

<sup>17</sup> Nome de uma localidade situada próxima à localidade de Tapera.

<sup>18</sup> Nome de uma localidade situada próxima à localidade de Tapera.

Da Tapera, viemos morar aqui em Tauá em 1974, eu e mais três irmãos, minha avó foi quem veio cuidar de nós no princípio, nossa casa ficou cheia dos primos e filhos dos compadres do meu pai que também queriam colocar seus filhos para estudar.

Lembro-me do dia que saímos da Tapera, um tanto de gente com muita carga em jumentos para ir esperar o misto<sup>19</sup> que passava na Campinas. Sempre tive a maior vontade de conhecer Campinas porque os meus primos e minhas primas mais velhas gostavam de festas lá, gostavam de ir ao Carnaval, embora muito nova, mas tinha colega da minha idade que ia às festas de Campinas, mas o meu pai não aceitava eu ir a festas. Quando saí da Tapera, disse: “Hoje conheço Campinas” e vínhamos numas veredas que nesse tempo não tinha a estrada que existe hoje. Meu pai contava umas histórias quando a gente estava viajando assim muito mirabolantes que na época eu acreditava cegamente que era verdade, mas o tempo passa e a gente vai descobrindo que tudo é mito.

Chegando a Campinas, vi energia elétrica a motor e fiquei encantada com a vila. Quatro casas, mas na verdade para mim ali era tudo e o melhor quando chegamos à casa do meu tio ele nos recebeu e todo mundo se acomodou, foram botando carga abaixo e guardando. Os animais já foram voltando com o meu tio e o rapaz que o meu pai e minha mãe criavam, um irmão metade dela. Depois de todo mundo acomodado, havia um movimento muito grande na vila e achei o maior barato, foi a maior coincidência, era noite de carnaval em Campinas. Eu e meus irmãos ficamos deslumbrados.

Chegando a Tauá, foi outra grande novidade e foi algo assim que o meu pai e a minha mãe sempre se preocuparam muito, que foi com a nossa educação. Numa família numerosa, ele nunca deixou de trabalhar na agricultura, nem na Tapera e nas outras terras que ele tinha. Só que foi um ano de muita novidade, de muita coisa para a minha vida, de coisas novas, estar estudando na cidade, com salas exclusivas, terceiro ano, quarto ano, e não era aquela sala multisseriada que a gente tinha lá no interior, mas foi um ano que chorei muito.

A expectativa da gente era que chegasse a Semana Santa e voltássemos para passar alguns dias com os nossos pais, com a nossa família, mas o inverno era tamanho que não fomos. Foi ano de uma grande enchente. Lembro que a enchente foi muito grande e o pessoal comentava que o açude da Várzea do Boi<sup>20</sup> ia arrombar, que ia acabar com

---

<sup>19</sup> Nome dado ao meio de transporte da época, que transportava cargas e passageiros.

<sup>20</sup> A barragem do Açude Várzea do Boi situa-se no riacho Carrapateiras, um dos principais afluentes do rio Jaguaribe. O açude está localizado no município de Tauá, estado do Ceará, distando cerca de 320 km de Fortaleza e 15 km da sede municipal. O acesso pode ser feito através da rodovia BR-020. Situado em uma região onde ocorrem as mais baixas precipitações do estado do Ceará, sua principal finalidade é o suprimento d'água para o Projeto de Irrigação Várzea do Boi, com 2,86 ha implantados e em operação, bem como a

Tauá e nisso eu ficava numa janela lá em casa, não fazia outra coisa na vida a não ser chorar. E os outros também.

Nossos vizinhos diziam que era invenção, eles estavam há mais tempo aqui na cidade e conheciam mais o dia a dia de Tauá, eles sempre vinham nos confortar. Enfim, passou essa época, mas antes de chegar as férias de julho tive que ir para casa porque parecíamos dois doidos eu e um irmão, chorando para ir em casa.

Fui para Tapera daqui do Tauá de garupa de cavalo, quando cheguei lá só Deus. Foram dois dias só para descansar deitada, porque cheguei só o bagaço de dolorida, mas fui ver o meu pai e a minha mãe e foi luta para chegar lá na minha casa porque até os cavalos atolavam nas estradas. Mas, passou essa época, essa semana, voltei e meu pai veio nos deixar. Naquela época não tínhamos televisão, em Tauá já tinha a maioria das casas das pessoas com mais condição tinham televisão, não tínhamos fogão a gás, comprávamos carga de lenha, tínhamos uma pessoa certa a quem comprar. Minha avó ficou conosco durante dois anos e nos outros anos ficamos só nós mesmo, os estudantes, então cada um tinha o dia de comprar lenha.

Morávamos em uma avenida de muito estudante e quando dava no final do dia, seis e meia, sete horas da noite, a gente sentava na praça para cantar. As serenatas para nós, os mais jovens era muito bom, e o pessoal ali não tinha uma noite que não tivesse uma serenata e acho que foi algo assim muito forte.

A questão de necessidades de alimentação nunca passamos, mas tivemos outras dificuldades de ter um bem estar melhor, quando a gente estava na Tapera ou no período em que estudamos aqui, porque as coisas naquela época eram muito difíceis. Se uma família queria que o seu filho estudasse então tinha que comprar de tudo, o caderno, o livro, o lápis, merenda. Tudo isso tinha que ser do suor do meu pai e da minha mãe, a custo deles, não tinha ajuda de governo, de prefeitura.

Permanecemos por mais três anos e foram momentos muito bons, de muita aprendizagem, de muita amizade, de muito convívio, com várias pessoas, saí no dia em que completei quinze anos e foi algo assim extraordinário. Estava fazendo a oitava série quando fui estudar em Independência.

Costumo dizer que Independência foi o lugar da minha adolescência, a melhor época da minha vida, até porque embora a família fosse muito numerosa, foi um período de muito sucesso, de bem estar da família, porque economicamente foi lá que meu pai também se projetou ainda mais. Em Independência teve tudo de bom, porque foi um período bom da nossa juventude, mesmo com a família cada vez maior, meu pai sempre soube conduzir isso com muita sabedoria, a minha mãe é uma pessoa muito determinada, organizada, gostava e gosta dela mesmo fazer as coisas e ainda hoje é assim, nunca tivemos empregada em casa.

Meu pai sempre teve uma vida, vamos dizer política, muito direcionada a esse município. Hoje entendo porque viemos para Tauá, mas o coração e o pensamento dele era voltar para Independência como na verdade isso veio a acontecer. Até hoje me emociono quando escuto aquela música “Sol Nascente”, pois recordo daquela época. Meu pai foi uma pessoa muito inteligente, passiva, ordeira e com suas qualidades de agregar, ajudar e colaborar com todos e a família, foi vereador por três legislaturas no município. Isso faz muita diferença na minha vida porque diante do que o meu pai e a minha mãe que ainda hoje vive e é uma mulher forte, guerreira, decidida, isso é algo que a gente não consegue se desvincular.

Todo e qualquer momento, ou qualquer situação, ação que vá realizar primeiro penso assim: “Se o meu pai estivesse aqui como é que ele faria?”, “Se o meu pai estivesse aqui o que é que ele diria que seria o melhor para eu fazer?”. Então, às vezes quando tomo uma decisão impulsivamente me lembro dele, acho que puxei a minha mãe, pois ela não tem muito medo, o meu pai, porém era mais cauteloso, tranquilo e suave até na forma de falar. E por conta desses valores, desses ensinamentos, é que hoje sou o que sou.

Meus filhos também seguem o mesmo ritmo e graças a Deus até hoje nunca ouvi deles dizerem assim: “Ah, minha mãe é cafona, minha mãe é ultrapassada” então são valores que a gente leva para o resto da vida. Sempre tive isso muito forte dentro de mim.

Fizemos grandes amizades, ainda hoje quando chego lá a gente tem histórias incríveis para reviver. Alguns de meus colegas, como eu também, mudaram muito fisicamente e graças a Deus tiveram a felicidade de se destacarem na vida, hoje são senadores, presidente do Tribunal Regional do Trabalho no Piauí, outros são prefeitos, outros são vereadores da cidade.

Na verdade, meu grande sonho era ser freira, mas não vingou. Depois quis fazer Medicina e também não deu certo. Então, fui uma pessoa que sempre saí, sempre gostei de sair, de festas, tive alguns namorados. “Teve” uns dois assim que foram meio complicados

na minha vida, mas, era muito bom, foi muito gostoso esse tempo, enquanto adolescente, jovem, foi uma coisa boa e algo que a gente viveu intensamente.

Sempre trouxe muito forte dentro de mim a vontade de aprender, de conhecer, de ter outra visão do mundo, de ter mais segurança nas coisas que vou fazer, embora as vezes transpareço não saber ou não ter segurança no que estou fazendo, sempre fui uma pessoa muito determinada, quando tenho vontade de fazer algo penso assim “quero fazer isso” sempre fiz e sempre deu certo, graças a Deus.

Logo que terminei o 3º ano de Contabilidade, casei, fui para Fortaleza e tive alguns medos, algumas angústias e tal. Morar em uma cidade grande e longe de todo mundo, sem conhecer. Depois voltei e vim morar no distrito de Tauá, tenho dois filhos e sou feliz.

### 2.3.3 Margarete: o sonho de ser professora

Sou a quarta filha de nove irmãos. Toda vida a mamãe e o papai trabalharam muito. O papai trabalhava em uma oficina, foi o primeiro a ter uma oficina aqui em Tauá e a mamãe costurava muito, mas era ali dentro de casa, papai bem pertinho, na oficina, qualquer “coisinha”, qualquer problema eles estavam ali juntos; se fosse para alegria, rir, brincar, estávamos juntos, mas também se fosse para brigar, embora eles não nos criassem batendo, chegava junto. Nenhum lá em casa teve essa história de bater, era castigo, quando amanhecia o dia, a gente se levantava, já estavam os sete copos e as sete escovas no ponto para escovar os dentes e para escola, tinha que estudar de manhã porque era mais frio; os sete copos, as sete escovas, os setes copos de leite, o pão partido, uns que não gostavam de leite, como eu que detestava leite, mas tinha que tomar, porque tinha aquela história que se tomasse café ia ser rude e não podia ser rude, tinha que ser inteligente.

Morria de medo de cigano porque pra fazer medo a gente que era menino demais, os dois trabalhavam demais e não tinham tanto tempo de cuidar da gente faziam medo: “Oh, o cigano carrega”. Eu achava muito bonito, mas morria de medo de cigano. Na nossa casa sempre teve muita gente morando lá, porque os meus avós moravam na fazenda. A gente teve muito contato com a família do papai, uma família que foi criada junta. Eram os daqui de casa e os dez do seu Fernando e as férias eram tudo no mesmo lugar porque as fazendas eram vizinhas, a gente passava as férias juntos. Somos primos segundo, mas é como se fosse não, é nem primo legítimo, e sim irmãos.

Quando criança brinquei de boneca, de casinha, mas brinquei muito de coisa de menino, era negócio de empresa, jogava bola e não sei mais o quê neste meio de rua, era

tomando banho de rio. Tínhamos o direito de brincar, de riscar, de brincar de aula, a gente brincou muito de aula, é tanto que uma vez o papai mandou um carpinteiro que morava aqui na esquina fazer aquelas mesinhas de madeira com quatro cadeiras que era para a gente brincar de aula e para almoçar. Então, acho que isso repercutiu demais nos sete primeiros filhos que adoram leitura.

Ler, eu gosto de ler muito. Ainda hoje leio muito e leio tudo, não tenho essa história de ser isso, está aqui, você pode olhar que tem revista aqui. Vou confessar com toda a sinceridade que tenho preguiça de estudar, estudo na pressão e quando é o jeito, dou de conta direitinho, mas de leitura não, acho bom demais, quando me deito após o almoço é com uma revista ou com um livro na mão, de noite é do mesmo jeito. Outra coisa que gosto muito de fazer é sentar com o pessoal da minha família.

Circos e parques eram sempre montados na frente lá de casa, acho que é por causa dessa época que ainda hoje sou louca e alucinada por circo, pode ser bem pequenininho, mas tenho que ir assistir nem que seja só um dia.

Os ensinamentos na nossa infância e adolescência foram coisas bem simples, mas bastante significativas, na hora do almoço todos tinham que estar em casa, o que não tivesse o outro ia chamar: “Vá atrás de fulano, tá lá na casa de fulano, não tem história de ninguém estar na casa dos outros, meu pai dizia”, outra coisa também toda vida lá em casa, mamãe já acostumou a dormir depois do almoço, ela e o papai; a gente quando era pequeno, a gente não queria. Então, quem não ia deitar um pedacinho, tinha que ficar em casa, brincando, era aonde ia folhear as revistas ou então ficava sentado até mamãe levantar.

A noite aguardava papai chegar da oficina, torrava pipoca para sentar com todos os filhos para dar pipoca, assava castanha e cada um ia com o pauzinho quebrando castanha para comer, são imagens que a gente tem assim de uma união. Papai lia demais, só tinha até a quarta série primária, muito inteligente, ele lia demais e dava acesso para a gente ler.

Comecei a estudar em escola pública e fiquei até a quarta série. Comecei a estudar antes da hora porque os meus irmãos já estudavam e eu tinha muita vontade de estudar. Naquele tempo, começava a estudar com sete anos e eu ficava desesperada, tinha que estudar mesmo, então fui colocada para ser colega dos meninos antes da idade.

Sou católica, agora lá em casa, por exemplo, fiz a primeira comunhão porque quis fazer. A vovó Ana, era altamente católica, ela era daquelas fervorosas de ter santuário,

de quando estar aqui em Tauá não perder missa, mesmo que não tivesse missa, de ir para a igreja. A mamãe foi criada mais com a família do papai, a vovó Olga, mãe de papai não tinha muito dessa coisa, ela era católica, mas sem ser uma católica que vivia. Ela tinha, vamos dizer, tinha uma imagem de Jesus, uma de São Sebastião, mas não tinha aquela história de rezar como muitos tinham, de seis horas tirar um terço, não tinha essa história não. Tirar terço aprendi porque quis, nem a mamãe ensinava a gente a rezar, também com ela não tinha essa história.

Em funeral, rezavam ali e a gente aprendia a rezar porque estavam rezando e depois porque a gente tinha a influência da vovó materna porque quando ela vinha ela rezava muito e a gente via ela rezando. No dia de finados, seis horas da manhã a mamãe estava acordando todos os filhos, não deixava nenhum em casa, nem que fosse chorando ia para o cemitério que era para aprender, quando morria alguém tinha que ir para o cemitério para reverenciar os mortos porque eles não podiam ser esquecidos, e os mortos da família principalmente, a gente aprendeu a questão do respeito com as pessoas que já se foram.

Além disso, no Natal, todo mundo ia para a rua com o papai, ele pegava os sete, antes dos dois mais novos nascerem, e nos levava para ver as barraquinhas nas ruas e a gente ia fazer aquela volta na rua comemorando porque era o Natal. Tomava um sorvete, comprava um brinquedo para cada um nas barracas, não esperava a missa porque era muito tarde, quando a gente era pequeno pronto comemorava o Natal.

Vejo hoje tudo diferente dessa época, o povo ligado na frente da televisão, a gente criava muita amizade, criava aquele espírito de brincadeira; de liderança; de dividir as coisas e de liderar. Jogos, a gente liderava muito aqui nessa vila porque tinha muita criança para brincar e nesse tempo não tinha esses medos.

Minha relação familiar era muito boa, eu e meus irmãos éramos muito amigos, mas brigávamos muito. Todo irmão briga. E aí, eu tinha que ser valente mesmo porque tinha cinco, seis irmãos homens para meter a “peia” na gente. Agora toda vida foi muita amizade, ainda hoje a gente tem muita amizade por conta de que eu brincava mais com os meninos do que com a minha irmã. Eu acho que tive ciúmes da minha irmã porque sou quatro anos mais velha do que ela, então quando ela nasceu eu era a menina da casa e tudo era voltado para mim. Não lembro, sabe, mas assim ficou aquela amizade maior com meus irmãos principalmente, com os dois vizinhos a mim, os dois mais novos do que eu. É uma amizade ainda hoje muito grande.

Todos nós, os sete primeiros principalmente, somos muito viciados em leitura não é ler para estudar, era ler por gostar de ler. Ler livro, ler revista, ler tudo porque o papai

gostava muito da Revista Manchete e Revista Cruzeiro, ele comprava toda semana. Tenho um irmão que você pode perguntar tudo de animais para ele, porque o papai tinha aquele Mil Bichos e comprava toda semana também e lá em casa não tinha esse história de livro escondido e revista escondida não, quando ele terminasse de ler, aí pronto, os filhos podiam usar, rasgar, fazer usufruto daquilo ali.

Outra coisa que influenciou demais, todo sábado a mamãe dava dinheiro para comprar revistinhas, ela não tinha pena e sempre teve o lema lá em casa o que for da escola, o que precisar da escola, não é para faltar dinheiro para nada. A mamãe sempre preparou o fardamento completo, ela fazia de todo mundo, livros e cadernos no começo do ano ela fazia questão de comprar novos, que era para a gente ter o gosto de estudar.

Na minha juventude, gostava de festa no Trici Clube, corria com medo das brigas. Antigamente nove horas era hora de voltar da praça; tinha direito de dar uma voltinha na praça, mas quando davam nove horas, se não chegasse passava não sei quantos domingos sem ir.

Morria de medo de alma, hoje já tenho menos, mas já tive demais, morria de medo de doença e ainda hoje tenho medo de doença. Peço a Deus para morrer “pei” estar aqui conversando e “tacar o pé do ouvido no chão” e pronto, porque tenho medo de doença, de ficar prostrada e sofrer.

Quando casei, que meus filhos eram pequenos, todo dia pedia a Deus para criar meus filhos, morria de medo de morrer e deixá-los pequenos, não tenho medo de morrer, tenho medo de doença e de alma porque não quero elas conversando comigo. Eu morria de medo de alma, hoje em dia tenho menos, mas já tive muito, de não dormir só em um quarto de jeito nenhum porque achava que uma alma podia aparecer. Quando éramos crianças, papai contava uma história você jurava que ele estava contando uma coisa séria. Meu sonho nessa fase, por incrível que pareça, era ser professora, eu vivia imitando as minhas professoras. Hoje adoro passear, mas não vou muito porque não posso. No momento, a prioridade é a formatura dos meus filhos.

#### 2.3.4 Lua: o sonho de fazer um curso de nível superior

Venho de uma família de oito filhos, pai agricultor, sempre tive as coisas com muita dificuldade, mas sempre sonhei em fazer um curso de nível superior. Na minha casa só tem eu e meu irmão que tem nível superior, os outros nunca quiseram, nunca tiveram, o desejo de estudar não foi porque os pais não influenciaram, não incentivaram, é porque não quiseram mesmo. Meu maior sonho é ver meus filhos formados, os três. E tenho como

projeto de vida ainda fazer um concurso público, de preferência no Instituto Federal do Ceará para ser professora de lá, se quisesse já era para estar aposentada porque já tenho tempo de serviço suficiente para isso.

Sempre morei em Tauá, mas meu interior era o Riacho, a gente não tinha fazenda, a fazenda era do meu avô. Tínhamos uma vaca para beber leite, meu pai era agricultor, plantava roça, quando a gente veio morar em Tauá eram cinco filhos, depois foi que nasceram os outros três. Meu pai passava o dia na roça, a gente ajudava na roça e no sítio do meu avô.

Era uma menina tímida, fui alfabetizada em casa pela minha mãe, nunca fiz primeira série, comecei a estudar na segunda série. Ela alfabetizava na base da repetição com uma cartilha, que ainda hoje recordo, era uma cartilha grande que tinha A de avião, B de bola, C de casa. O livro da gente era uma cartilha e uma tabuada. Ela sabia ler, ela tem até a terceira, quarta série. Lembro que ela reunia todo mundo a noite, não alfabetizava só a gente, mas os filhos dos trabalhadores que trabalhavam com meu pai, com meu avô e com meus tios. E depois fui estudar numa casa de fazenda que não era essa escola formal que a gente tem hoje.

Vejo que apesar de ser na base da repetição, minha mãe me levou a decodificar, a decifrar as palavras e que isso me abriu um leque de oportunidades, não foi o essencial, mas através dessa alfabetização, através da minha mãe, tive várias oportunidades, ela foi o passo inicial. Na época, eu era católica, meus pais eram católicos também.

A gente brincava com bonecas de milho, os meninos brincavam com ossinho de boi e de porco. A gente não tinha brinquedo, os brinquedos que os meus filhos têm hoje, por exemplo, não tinha naquela época. E a gente brincava de roda também. À noite, a gente dormia muito cedo, mas antes a gente sentava na calçada. A casa do meu avô era muito grande, era uma fazenda, tinha uma casa muito grande, uma calçada grande e a gente sentava na calçada à noite para ouvir meu avô contar histórias. Aprendi valores como o respeito, valorizar a pessoa do outro, a questão de dar valor às coisas, de não valorizar só ter, mas o ser principalmente, de não ver no outro só de olhar a primeira vez, é o olhar e já estigmatizar, aquela pessoa é assim só porque eu vi, mas conhecer primeiro para poder ver quais os valores que ela tem, como é que ela é.

Recordo, às vezes, com muita saudade, esse tempo de muitos ensinamentos. Hoje vejo que apesar das dificuldades que a gente tinha, meus filhos não têm, não tiveram a oportunidade de viver a época que vivi, que era o tempo que não tinha tanta violência, que

não tinha tanta droga. Era uma época feliz. Lembro que na época os medos eram diferentes dos de hoje, a gente tinha medo era do bicho papão, lembro da minha avó, quando a gente não queria dormir, a minha avó falava assim: “Olhe, vão dormir que o bicho papão vem ali”. E hoje as crianças têm medo é de não trancar a porta com medo é do ladrão, de alguém que vai vir, medo de um estuprador, do assaltante.

Vimos morar na cidade para estudar, pois no interior só tinha essa escola da fazenda, tinha uma moça que ensinava na casa dos seus pais e só tinha uma sala multisseriada. Eram várias crianças, de várias idades, tinha até rapazes estudando com a gente. Então, meu pai achava que a gente tinha que ter um espaço melhor e meu avô, pai da minha mãe, morava em São Paulo e os filhos dele estavam estudando lá, então ele dizia para minha mãe colocar a gente para estudar em Tauá, para colocar a gente para estudar.

Minha mãe era quem tinha essa visão de colocar a gente na escola, meu pai só concordava, de tanto ela insistir e ficar falando no ouvido dele, ela o convenceu a irmos para Tauá. Sempre tive vontade de estudar, entrei na escola com oito anos na segunda série.

Chegando a Tauá, fomos morar em uma garagem, tínhamos muita dificuldade financeira, família muito grande, a gente só não passava fome, meu pai toda vida foi muito trabalhador, a gente vinha da roça e trazia feijão, milho, amendoim, gergelim, farinha, goma, galinha, porco, tudo isso. Disso tinha muita fartura, agora faltava dinheiro para o resto, lembro que ainda hoje sou inimiga de farda quer seja farda de escola, quer seja farda do trabalho, porque meu pai era assim, tinha uma loja aqui em Tauá que na época vendia roupa por quilo, meu pai comprava dez quilos de tecido, do mesmo tecido, minha mãe fazia vestido para nós, blusa para o meu pai, blusa para os meus irmãos, a colcha da cama, os lençóis, era todo mundo com o mesmo tecido, do pano da cama ao vestido de todo mundo.

A escola que minha mãe arrumou na época era muito longe de onde morava, a gente atravessava a cidade. A gente só tinha que ter a farda que era uma blusa de poliéster branca, uma calça vinho e um fanabor<sup>21</sup>, os meninos uma calça, e as meninas uma saia. E tinha que comprar os livros, os meus eram comprados, com muita dificuldade, comprava alguns, não todos.

Recordo que no começo tinha muita dificuldade principalmente em Matemática, que é um bicho que me arrasto até hoje. Primeiro, além, de ter dificuldade, não nas quatro

---

<sup>21</sup> Nome dado aos sapatos na época.

operações porque minha mãe me ensinou a tabuada em casa, vim para a escola sabendo a tabuada completa e ainda hoje sei. Era no sentido de que naquela época os professores não eram bem preparados, hoje posso dizer isso.

Lembro que na oitava série fechei o quarto bimestre com dez, porque o conteúdo do bimestre era fazer a tabuada de multiplicar e dividir, todinha, mas quando passava para o conteúdo mesmo da disciplina tinha dificuldade e nem a professora sabia explicar.

Na época, lembro que a gente tinha quatro aulas todo dia, mas era um clima de muito respeito, todo mundo, a gente queria muito bem aos professores, era um coleguismo muito grande, a gente não via briga, não tinha confusão, não existia essa violência que a gente vê hoje, não existia essa história de droga de jeito nenhum, meu marido por sinal conheci lá.

Vivi a experiência de estudar na escola pública e privada, lembro que existia uma rivalidade muito grande, porque eram escolas bem próximas, e quem estudava na escola particular dizia ser os ricos, que não são ricos, mas era quem tinha uma condição financeira maior, e na escola pública era quem não tinha condição mesmo, só ia para lá porque não tinha outra opção.

Na época, ser professora era o máximo e fui para a escola particular porque lá tinha o magistério e fui quase obrigada por minha mãe porque ela dizia que lá era o melhor e que a única coisa que podia deixar para a gente era o estudo e que a melhor escola era lá e acabou me matriculando lá. Eu não queria ir porque tinha uma professora que diziam ser muito severa, mas no final das contas, como não tinha escolha, tinha que obedecer aos pais, ela fez a matrícula e fui. Matava-me para estudar porque vinha de uma escola pública com muitas lacunas e dificuldades e para completar eu não tinha livro, meu pai não podia pagar, só pagava a matrícula atrasada no dia que dizia: “Hoje só faz a prova quando pagar”, botava para casa para ir buscar o dinheiro, que hoje não pode mais fazer isso.

Botava para casa para ir buscar o dinheiro e ficava esperando para fazer a prova, aí meu pai tinha que se virar para arranjar o dinheiro para pagar e poder fazer a prova. E na época todo mundo estudava durante o dia para fazer a prova, e eu tomava um livro emprestado de uma colega. Quando davam nove horas ia buscar o livro dela para estudar à noite, todo mundo ia dormir à noite e eu ia estudar, porque não tinha livro para estudar para a prova, mas nem por isso fiquei para recuperação.

Hoje sou casada, tenho três filhos, sou evangélica, não sou uma pessoa que gosta muito de sair, de festas, para ser mais exata, não vivo de festas, só um aniversário uma vez ou outra, sou mesmo é de família, de estar em casa com os filhos, vivo mais para o trabalho, trabalho o dia inteiro. Gosto muito de estudar, é tanto que já terminei um curso e já estou fazendo outro.

Meu maior sonho é ver meus filhos formados, os três, e tenho como projeto de vida fazer um concurso público, de preferência no Instituto Federal do Ceará para ser professora de lá, antes de me aposentar, porque se quisesse já era para estar aposentada porque já tenho tempo de serviço suficiente para isso.

### 2.3.5 Rosilene: acho que nunca tive infância, passei logo para adulto

Nasci num povoado no município de Parambu, na Fazenda Olho D'água. Sou casada e tenho dois filhos. Sempre gostei, quando criança, de brincar de boneca, guizado, fazer comidinha, fazia os aniversários das bonecas convidava meus tios, meus avós e minhas tias como se fosse um aniversário de uma pessoa. Meu pai agropecuarista e minha mãe dona de casa. Comecei a estudar lá mesmo, estudava em escola que funcionava na casa da fazenda, com minha tia, que foi minha primeira professora, depois foi que fomos para o Parambu. Minha mãe me levou juntamente com os meus irmãos, onde comecei minha alfabetização logo na 1ª série.

Naquela época, tinha a 1ª série forte e a 1ª série fraca, fiz meus anos iniciais no Parambu. Depois quando cheguei na 5ª série, vim estudar aqui em Tauá, fiz a 5ª e 6ª séries e retornei para o Parambu, minha mãe morava na fazenda, a gente passava a semana no Parambu, e no final de semana ia para a fazenda. Sou a mais velha de quatro filhos, como filha do sexo feminino tive que tomar conta dos irmãos na questão de estudar, só que eles nunca gostaram de estudar, quando completavam 15 anos iam para o Goiás morar com os meus tios do Mato Grosso, começavam a vida no comércio, nunca se dedicaram aos estudos, a única que quis se dedicar foi eu mesma.

Gostava de ir para festas com meus pais, e mesmo que quisesse ir só, eles não deixavam, sempre era na companhia deles, quando fui para uma festa sozinha já tinha 16, 17 anos, sempre na companhia de alguém, mas acho que eu nunca tive infância, eu acho que de criança eu passei logo para adulto.

No entanto, tive uma relação muita boa com meus pais, minha mãe sempre foi mais durona, pegava assim no nosso pé, meu pai também. Meus irmãos eram muito apegados a ele, porque ele era o seguinte, colocava a minha mãe para ser a testa de ferro e

ele ficava de fora, sempre como a maioria dos pais. A gente o tinha como queridinho e sempre minha mãe reclamava: “Você me coloca para falar com os meninos, eu que tenho que conversar, e você fica de fora.” Ele não queria contrariar a gente.

Depois de um tempo vim estudar em Tauá, tinha parentes aqui e por isso vim morar com eles. Para eles tinha mais facilidades, aqui era a cidade mais próxima, a educação aqui era melhor, por exemplo, no Parambu não tinha segundo grau, naquela época, era só o primeiro grau. Os professores que iam para lá eram de Tauá.

No entanto, já estava cansada de morar na casa de parente, naquela época não tinha essa de você alugar uma casa e dividir com amigas, os pais não consentiam. Então, eu retornei para o Parambu, após concluir o magistério. Sempre fui muito determinada, era muito independente mesmo, nunca foi preciso minha mãe me pedir, me fazendo cobranças, já sabia das minhas responsabilidades.

Meu grande sonho era ser assistente social, mas as circunstâncias não permitiram. Tenho 25 anos de serviço, não me aposentei e nem quero me aposentar agora, porque acho que ainda sou muito jovem e também não tenho idade, que tem que ser com 50 anos, mas consegui realizar meu sonho: estou no 7º semestre de Serviço Social. Realizei esse sonho, mas gosto do magistério, me identifico muito no Serviço Social com a minha perspectiva de ajudar as pessoas em uma entidade beneficente, para ajudar pessoas que necessitam.

## **2.4 Alguns elementos comuns na trajetória das egressas**

É entre 1962 a 1966 que nascem<sup>22</sup> as egressas participantes desta pesquisa. Estas apresentam em comum, entre outros aspectos, o lugar que nasceram: a região dos Inhamuns, precisamente os municípios de Tauá, Parambu e Independência.

Têm suas raízes em um estrato social que vive com sacrifício, mas cujas famílias, de forma digna e íntegra, valorizam a educação escolar. As narrativas mostram que os sujeitos investigados são originários de famílias trabalhadoras na agricultura ou autônomas, numerosas, sendo quatro constituídas em fazendas e apenas uma na sede do município de Tauá.

Chefiadas por pessoas analfabetas ou semialfabetizadas, essas famílias já possuíam um projeto de escolarização das filhas, garantindo a alfabetização das mesmas nas suas próprias residências ou em casas de fazenda, mesmo antes de ingressarem na

---

<sup>22</sup> Dados fornecidos pelas mesmas durante a coleta de dados.

escola, processo conduzido pelas próprias mães, avós ou tias, que detinham conhecimentos básicos. A continuidade dos estudos foi garantida pelas famílias, inclusive deixando o aconchego do lar para morarem com algum familiar na cidade para estudarem. A esse respeito, Farias *et al* (2008, p. 62-63) comenta que,

Embora sejam frequentes depoimentos dos docentes sobre as dificuldades para estudar em decorrência das condições humildes da família, neles também se observam significativa valorização da instrução escolarizada, percebida como mecanismo para progredir.

A autora atenta para o fato da “assunção de famílias menos favorecidas ao magistério,” ao tempo que destaca o “reconhecimento da importância social da educação e a valorização da pessoa humana” (FARIAS, 2002, p.149). Utilização de cartilhas de ABC e castigos físicos, ilustrados através da utilização de palmatórias, também aparecem entre as narrativas como elementos que constituem as lembranças dos primeiros contatos com o ensino, bem como o estudo em salas multisseriadas com crianças em diferentes etapas de desenvolvimento.

Atento para o fato de que as narrativas correspondem a um período histórico situado entre meados das décadas de 1960 e 1970, nas quais as características do processo de alfabetização relatado pelas egressas do CECITEC não diferem da experiência registrada por um professor do interior paulista, ao final do período imperialista brasileiro, utilizadas por Marcílio (2005) para analisar a situação educacional nesse período.

Destaco, também, a partir das narrativas, que as lembranças mais distantes do tempo da infância e adolescência estão marcadas pelas mudanças de lugar: casa, bairro e a cidade, as amizades, o convívio com a família, as brincadeiras, entre outros. Com relação aos deslocamentos, no caso em análise, estão ligados à tentativa de melhoria de acesso ao ensino formal, como também à melhoria de condições de vida e trabalho, pois as escolas nesse período eram concentradas nas sedes dos municípios, e como a maioria das pessoas vivia nas fazendas, muitas encaminhavam seus filhos para morarem com algum familiar ou vinham todos morar na cidade, ou ainda um membro da família vinha acompanhar.

O ambiente sociocultural onde estes sujeitos recebem as primeiras lições de valores humanos, como respeito e valorização ao outro é organizado sobre a condução do pai, cabendo à mãe a tarefa de fortalecer as orientações e normas. A religiosidade é outro ponto em comum entre as investigadas, sendo a participação em missas, novenas, festas de padroeiras, momentos de oração, devotamento e também lazer. Tudo isso apresenta nas narrativas uma marca forte na forma de ser e viver de cada um, indicando que esses momentos foram de muita importância para cada uma. Goodson (1992, p.72) afirma que

estes ambientes “são obviamente integrantes-chaves da pessoa que somos do nosso sentido do eu”.

As memórias do tempo de infância e adolescência são detalhadas com saudosismo, principalmente no que diz respeito às brincadeiras, serenatas, festas que faziam crianças e adolescentes felizes, mesmo convivendo com adversidades no dia a dia. Pude perceber, todavia, o significado da infância, o respeito aos pais e as lições que os mesmos transmitiam no dia a dia.

A vivência em relação à leitura também merece destaque, considerando que em decorrência da escolarização de suas famílias o ato de ler, contar história e tornar acessível o livro, a revista, foi outro elemento evidenciado nas narrativas. Considero essa uma condução relevante para as famílias em uma época que o acesso ao livro e a outras formas de escrita não era comuns. Parece-me que esta atitude das famílias influencia ainda hoje na forma como cada uma conduz a leitura em suas vidas.

As egressas da Pedagogia do CECITEC têm trajetórias de vida distintas, mas com elementos semelhantes. Posso dizer que um traço comum entre estas pedagogas resume-se na assertiva de Farias (2002, p.149): “vida difícil, sem dúvida, mas com muitos aprendizados, infância e adolescência felizes”. Ao olhar para seus relatos, aspectos relevantes se revelam e permitem compreender, de modo mais situado, o modo de viver e ver a vida e a profissão. No próximo capítulo, revisito a história do curso, bem como discorro acerca do seu estado atual, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia.

### 3 O CURSO DE PEDAGOGIA: DO BRASIL AO SERTÃO DOS INHAMUNS

*O pedagogo, de certo modo, é um sujeito cuja trajetória de formação é voltada para o campo pedagógico, ou seja, a compreensão, explicitação e modelagem de processos, projetos e políticas de ensino-aprendizagem de educandos nos mais diversos contextos da vida no mundo.*

(JACQUES THERRIEN, 2006)

Este capítulo aborda o debate envolto na formação do pedagogo, analisando as atribuições desse profissional, desde a emergência do curso, em 1939, aos dias atuais, com ênfase no curso de Pedagogia do Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns. Neste inventário, inicio apresentando um mapa dos dilemas presentes na formação do pedagogo ao longo da constituição histórica do curso, tendo como base os fundamentos legais, ao tempo que destaco seus contributos para a Educação da Região dos Inhamuns.

#### 3.1 Curso de Pedagogia: avanços, contribuições e impasses atuais

Críticas e debates sobre o curso de Pedagogia têm sido bastante comuns, instigando estudos e pesquisas em torno das querelas que envolvem o objeto de estudo desse campo de conhecimento, o foco de atuação de seus profissionais. Essas questões não são de simples compreensão, em virtude da própria gênese do curso até os dias de hoje. Conhecer este percurso histórico me parece necessário para avançar na tarefa de elucidação da problemática que move esta investigação.

Os estudos sobre Pedagogia como produtora de saber evidenciam a perspectiva inconclusa do debate epistemológico em seu entorno. Por sua vez, a dificuldade em nomear o tipo de saber da Pedagogia tem contribuído para consolidar, no senso comum pedagógico, a ideia de que lhe falta um saber próprio, um campo de estudo específico. Essa perspectiva influenciou, ao longo dos anos, a concepção e estruturação do curso de formação de pedagogos. Os estudos sobre a história do curso, em especial os de Brzezinski (1996), chamam atenção para o problema identitário da Pedagogia, imersa em ambiguidades e contradições.

O curso de Pedagogia no Brasil foi criado na década de 1930, regulamentado pela primeira vez, nos termos do Decreto-Lei nº 1.190/1939, definido inicialmente como lugar de formação de “técnicos em educação”. A primeira proposta deste Curso definia-o como “estudo da forma de ensinar”.

Conforme Libâneo e Pimenta (1999, p.243), quando foi criado em 1939, “o curso de Pedagogia se destinava a formar bacharéis (técnicos em educação) e licenciados em Pedagogia, inaugurando o que veio a denominar-se esquema 3+1”, com blocos separados para o bacharelado e a licenciatura. Seguindo este esquema, o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área, quais sejam: fundamentos e teorias educacionais; e o título de licenciado, que permitia atuar como professor aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudo, dedicados à Didática e à Prática de Ensino.

Brzezinski (1996, p.54) destaca que “até 1961, portanto, por mais de duas décadas, o curso de Pedagogia permaneceu com o esquema “3+1” que acabou sendo reforçado por nova regulamentação contida no Parecer nº 251/1962”, decorrente da Lei nº4.024/1961. Pimenta (2001) esclarece que o referido Parecer estabelece para o curso de Pedagogia o encargo de formar professores para os cursos normais e profissionais destinados às funções não docentes do setor educacional, os técnicos de educação ou especialistas de educação, anunciando ainda a possibilidade de formar o mestre primário em nível superior. Para Cavalcante (2005, p.47), “sua característica essencial é a formação do técnico em educação, sem nenhuma menção ao campo de trabalho, e professor de disciplinas pedagógicas do curso normal”.

O período entre 1939 a 1972 é denominado por Silva (1999) como **período das regulamentações**, devido concentrar momentos de organização e reorganização do curso de acordo com a legislação vigente da época. Ainda de acordo com esta autora, nesse momento histórico, o curso é voltado para as necessidades do mercado de trabalho, sendo acentuada a dimensão técnica do trabalho do pedagogo, favorecendo o acúmulo de questionamentos acerca de sua identidade.

Nesse sentido, as reflexões de Saviani (1976) a respeito da definição de Pedagogia, que também se referem ao período das regulamentações, podem ser consideradas como um marco para os estudos sobre este campo. Este autor, a partir da análise dos múltiplos enfoques com os quais a Pedagogia vinha sendo conceituada – Ciência da Educação, Arte de educar, Técnica de educar, Filosofia da Educação, História da Educação, Teologia da Educação e Teoria da Educação – concluiu por considerá-la como “teoria geral da educação, isto é, como sistematização *a posteriori da educação*” e, portanto, “construída a partir e em função das exigências da realidade educacional” (1976, p.19). Para ele, as bases histórica, filosófica, científica e tecnológica deveriam ser consideradas apenas na medida em que permitissem a compreensão da educação, de modo sistematizado e

coerente, uma vez que “se articulam dialeticamente, a partir das exigências da realidade educacional” (1976, p.20).

A ponderação feita por Saviani certamente permite compreender de modo situado os movimentos presentes na trajetória de constituição do Curso de Pedagogia. Nos anos de 1970, auge da ditadura militar no cenário social brasileiro, por exemplo, a “formação do pedagogo continua sem grandes alterações”, conforme indica Cavalcante (2005, p. 46). Nesse momento, começam a surgir controvérsias em torno da manutenção ou extinção do Curso de Pedagogia, até então marcada pela racionalidade, eficiência e produtividade características ao tecnicismo pedagógico.

Cavalcante (2005) acrescenta que esse enfoque defende a reordenação do processo educativo, de maneira a torná-lo objetivo e operacional, como no processo fabril da época. No entanto, fatos marcantes na construção da identidade profissional do pedagogo aconteceram, pois estudantes e professores, como agentes sociais envolvidos, ao perceberem as estratégias de reprodução instaladas, iniciaram uma discussão no meio acadêmico, estimulando a realização de congressos e encontros, no intuito de aprofundar o debate sobre o tema e, ao mesmo tempo, fertilizar as lutas simbólicas no campo científico.

O debate sobre a identidade do Curso de Pedagogia se intensifica no período entre 1973 a 1977, denominado por Silvia (1999) de **período das indicações**. Conforme Brzezinski (1996), no final da década de 1970, uma das preocupações dos educadores brasileiros envolvidos com a formação dos profissionais da educação era a da reformulação ou da extinção do curso de Pedagogia, que mais uma vez estava ameaçado por críticas à sua identidade. Precisamente em 1976, Valmir Chagas, do Conselho Federal de Educação (CFE), propunha a extinção do curso de Pedagogia e, conseqüentemente, da profissão de pedagogo, alegando a falta de conteúdo próprio.

Entre 1978 a 1999, denominado como **período das propostas** (SILVA, 1999), colocou-se em discussão a identidade do curso. De acordo com Pimenta (2002, p. 12), o debate sobre “a identidade do curso de Pedagogia remonta aos pareceres de Valmir Chagas na condição de membro do antigo Conselho Federal de Educação”, sendo retomado nos encontros do Comitê Nacional Pró-formação da Educação, posteriormente transformado em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Em 1980, acontece a *I Conferência Brasileira de Educação*, em São Paulo, iniciando debate nacional sobre o curso de Pedagogia e os cursos de licenciatura.

Nesse momento, apontam-se nas discussões a necessidade de superação das habilitações e especializações pela valorização do pedagogo, conforme ilustra o posicionamento de Pimenta (1988) transcrito a seguir:

[...] a posição que temos assumido é a de que a escola pública necessita de um profissional denominado pedagogo, pois entendemos que o fazer pedagógico, que ultrapassa a sala de aula e a determina, configura-se como essencial na busca de novas formas de organizar a escola para que esta seja efetivamente democrática. A tentativa que temos feito é a de avançar da defesa corporativista dos especialistas para a necessidade política do pedagogo, no processo de democratização da escolaridade (PIMENTA, 1988, p.15).

A crítica à fragmentação e à divisão técnica do trabalho, conforme assinalado pela autora, leva algumas Faculdades de Educação, por volta dos anos de 1983-84, a suprimirem do currículo as habilitações, passando a habilitar professores para lecionarem nas séries iniciais do 1º grau e cursos de magistério.

Os debates e alterações fomentados nesse terceiro período das propostas (SILVA, 1999) ressoam, mesmo que atravessado por ambiguidades, no texto final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Inspirada e defendida pelo antropólogo Darcy Ribeiro, esta Carta Magna da Educação traz um capítulo específico sobre a formação dos profissionais de educação<sup>23</sup>, sinalizando para mudanças nesse campo, nas quais o pedagogo é incluído. Este marco legal determina:

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação<sup>24</sup>, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LDB 9.394/96).

Na prática, o horizonte assinalado pelos Art. 62 e 87 intensificou o debate sobre o curso de Pedagogia. Por um lado, em decorrência da admissão da formação de nível médio, na modalidade Normal, como “formação mínima” para o exercício docente na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental; por outro, pelo deslocamento da formação de nível superior e do espaço universitário com a criação dos “Institutos Superiores de Educação”, que passam a ofertar “Cursos Normais Superiores”.

---

<sup>23</sup> Esta Lei estabeleceu, ainda, no Art. 87 o prazo de dez anos, a iniciar-se um ano a partir de sua publicação, ou seja, a partir do dia 29 de dezembro de 1997, que os professores da Educação Básica deveriam obter a titulação acadêmica de nível superior para atuar nas salas de aula. Instituiu-se a “Década da Educação”, a iniciar-se um ano a partir da publicação da Lei nº 9.394/96, em seu § 4º que até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

<sup>24</sup> Os Institutos Superiores de Educação são regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, pela Resolução CP nº01 de 30/09/1999 definindo suas finalidades, organização, cursos, programas, princípios, competências e habilidades para os profissionais da educação.

Aprofunda-se a crise de identidade do curso de Pedagogia. Inúmeros debates emergem na cena educativa nacional quanto ao curso de Pedagogia.

Como os professores receberam as determinações da LDB? Em diferentes Estados da federação, o movimento foi de grande busca por cursos superiores. Inúmeros professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental retomaram seus estudos. Assiste-se a um incremento vertiginoso na demanda por cursos de licenciatura, em particular nos Cursos de Pedagogia, em todo o território nacional, gerando a oferta de cursos aligeirados<sup>25</sup>.

Em meio a esse movimento, ocorrem embates em torno das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, haja vista as indefinições que circundam o curso. A esse respeito, Pimenta (1996, p.25) destaca que a proposta de Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia reincide nos mesmos problemas, antes criticados: “inchaço” do currículo, pretensões ambiciosas quanto à diversificação de profissionais a serem formados, aligeiramento da formação (dada a impossibilidade real, no percurso curricular, de conciliar formação de profissionais docentes e não docentes), empobrecimento na oferta das disciplinas (já que, para atender ao menos seis das áreas de atuação previstas, será necessário reduzir o número de disciplinas a fim de conciliar com o total de 3.200 horas do curso). Além do mais, fica evidente a impossibilidade de se dar ao curso o caráter de aprofundamento da ciência da educação para formar o pesquisador e o especialista em educação.

Importante frisar que o processo de discussão e elaboração das diretrizes do curso de Pedagogia tem o ano de 1999, como marco importante, momento em que a Comissão de Especialistas de Pedagogia,

[...] instituída para elaborar as diretrizes do curso, desencadeou processo de discussão em todo país, ouvindo as coordenações de curso e as entidades: Tomou por base para tanto, as sugestões enviadas pelas coordenações de cursos das Instituições de Ensino Superior, em resposta ao solicitado no Edital n. 4/1997, da Sesu/MEC, e também, os resultados de um amplo processo de discussão nacional, em que foram ouvidas as entidades da área, particularmente a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope –, apoiada em suas concepções centrais pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – Anped –, o Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras – Forumdir –, a Associação Nacional (SCHEIBE, 2007, p.17).

---

<sup>25</sup> Cursos realizados nos finais de semana e férias de janeiro e julho. A respeito da repercussão de cursos dessa natureza na formação docente, Vasconcelos (2003, p.180) diz que “no campo acadêmico, o que temos constatado historicamente é que a formação do professor tem deixado muito a desejar, existindo uma série de complicadores, por exemplo, a tão propalada relação teoria e prática, a relação entre as matérias específicas do campo de formação e matérias da formação didática, etc., sem contar os cursos aligeirados e os assim chamados cursos vagos.

O que parece uma oportunidade de avanço culminou com a intensificação e aprofundamento dos questionamentos em torno da especificidade da identidade do Curso. Conforme Scheibe (1997, p.53), no período de maio de 1999 a abril de 2005, no que se refere às diretrizes para o Curso de Pedagogia, educadores e entidades acompanharam o “processo de discussão e construção da legislação, mobilizando-se sempre para que, mesmo indiretamente, o Curso de Pedagogia estivesse na pauta das políticas de formação de professores.”

A construção das Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia foi marcada pela indefinição da função e do papel do pedagogo. Em decorrência de modificações históricas, na legislação e concepções educacionais, foi atravessada também por discussões em torno do campo de atuação da Pedagogia, permeada por críticas conceituais e pedagógicas que se confrontam no entendimento dos desdobramentos de oferta do curso.

O resultado desse processo foi a elaboração do Documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e seu encaminhamento ao CNE, em maio de 2005,

[...] após uma grande pressão social puxada pelos educadores junto à SESU e à Secretaria de Ensino Fundamental, do Ministério da Educação, que resistiam em enviá-las ao CNE, na tentativa de construir as diretrizes para o curso normal superior, criado pela LDB e prestes a ser regulamentado (AGUIAR, 2006, p.825).

Surge após dez anos da publicação da Lei nº 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia<sup>26</sup> consubstanciadas nos Pareceres CNE/CP nº 05/2005 e na Resolução CNE/CP nº 01/2006. As Diretrizes organizadoras do curso de Pedagogia no Brasil resultam da legislação vigente e do processo de consultas, discussões e avaliações, sendo que a demora em sua instituição deu-se sobremaneira devido às interpretações diferenciadas sobre a Pedagogia, ou seja, devido às diversas identidades atribuídas historicamente ao curso no Brasil. Segundo Saviani (2008), as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia “após várias idas e vindas” foram aprovadas, embora,

As Diretrizes aprovadas se encontram atravessadas por uma ambigüidade que se fazia presente mesmo na primeira versão, quando se havia excluído deliberadamente a formação dos chamados especialistas em educação. Isso porque as funções de gestão, planejamento, coordenação e avaliação, tradicionalmente entendidas como próprias dos especialistas em educação,

---

<sup>26</sup> O Parecer CNE/CP nº 5/2005 e a respectiva Resolução, homologada pelo Conselho Pleno com declarações de votos de três conselheiros, foi encaminhado ao Ministério da Educação e devolvido pelo Ministro para exame do Conselho com proposta de alteração do artigo 14, abordando que a formação profissional também poderia ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados. A proposta foi aceita pelo Conselho Pleno por meio do Parecer CNE/CP nº 3/2006, aprovado em 21 de fevereiro de 2006 e, com redação definitiva, o MEC homologou em 10 de abril de 2006. Dessa forma, o Conselho Nacional de Educação baixou a Resolução CNE/CP nº 1/2006, de 15 de maio de 2005, publicada no Diário Oficial da União de 16 de maio de 2006, Seção 1, p.11 (SAVIANI, 2008, p.64/65).

havia sido assimiladas à função docente, sendo consideradas atribuições dos egressos do curso de pedagogia, formados segundo as Novas Diretrizes. Com a alteração do artigo 14 a ambigüidade torna-se explícita no próprio texto normativo uma vez que, mesmo sem regular a formação dos especialistas, esta é formalmente admitida (SAVIANI, 2008, p.65).

A constituição das DCNs exigiu grande debate em torno do curso de Pedagogia, processo certamente cunhado pelo desejo nacional de tornar clara sua identidade, dado sua relevância para educação brasileira, embora este tenha sido atravessado por interesses e projetos políticos nem sempre convergentes. Seja como for, é nesse contexto que o curso passa a configurar como tema importante na agenda política educacional, tornando-se objeto de discussão de pesquisadores, órgãos educacionais, legisladores e profissionais da educação.

Arrisco a afirmar que o **período das propostas**, identificado por Silva(1999) como compreendido entre 1978 a 1999, se estende ao momento da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (Resolução nº 01/2006). Destacaria, ainda, que desde então o Curso vive hoje outro período: o do reconhecimento da Pedagogia como Ciência da Educação, que lida com desafios e demandas educacionais sociais e históricos, objeto de regulamentação profissional (PIMENTA, 1996).

A Resolução nº 01/2006 (BRASIL, 2006), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, está organizada em quinze artigos, entre os quais são estabelecidos parágrafos e incisos definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados para planejamento e avaliação pelos sistemas de ensino e instituições de educação superior. Denomina de pedagogo o profissional cuja formação é a Pedagogia, que no Brasil é uma licenciatura.

Conforme as DCNs da Pedagogia, no Art. 2º § 2º, o curso de Pedagogia deve propiciar “estudos teóricos-práticos, planejamento, execução e avaliação de atividades educativas e aplicação de conhecimentos como o filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico e cultural.” As diretrizes definem, ainda, que é central para a formação do licenciado em Pedagogia:

O conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigação de interesse da área da educacional; a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006, Art.3º).

Para Saviani (2008), tradicionalmente as funções de gestão, planejamento, avaliação e coordenação eram próprias dos especialistas em educação, com as DCNs da

Pedagogia, estas passam a ser assimiladas à função docente, atribuídas aos egressos do curso de Pedagogia.

Para tanto, delinheio a formação no curso de Pedagogia enquanto espaço que deverá assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação. A ideia da docência aparece para além da sala de aula, reconhecendo o professor como um gestor e um produtor de conhecimento sobre seu trabalho, e, ao tempo que impõe, também demanda novos saberes visando assegurar competência profissional para o exercício de tais funções.

A Resolução estabelece que a estrutura do curso de Pedagogia deva respeitar a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, definindo a carga horária mínima de 3.200 horas de trabalho acadêmico, sendo assim distribuídos: 2.800 horas às atividades formativas, 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado e 100 horas de atividade teórico-prática. Para autores como Saviani (2008) e Libâneo (2006), formar um profissional para **funções de docência, gestão e pesquisa**, atuações que possuem especificidades, em 3.200 horas, reforça tendência à fragmentação do currículo e inchaço das disciplinas devido às várias atribuições dadas aos pedagogos.

Entre impasses e ambiguidades, o curso de Pedagogia chega ao século XXI sinalizando para uma concepção alargada de docência, um ganho que não pode ser omitido. O contorno atual do curso de Pedagogia, resultante de características que marcam sua constituição histórica, certamente resvala, de diferentes maneiras, no processo identitário dos egressos desse curso. Por assim entender, busco no próximo tópico explicitar o que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais sobre o exercício profissional do pedagogo.

### **3.2 O exercício profissional do pedagogo nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso**

Para uma melhor compreensão das atividades a serem desenvolvidas pelo formando em Pedagogia, penso ser necessário esclarecer aspectos definidores desse campo de conhecimento, que por sua vez permitem delinear o que se espera profissionalmente daqueles que o assumem como campo de atuação laboral.

Recorro a Libâneo, que define Pedagogia como “teoria e prática da educação” (1998, p.89) e apresenta a **prática educativa** como o “objeto peculiar de estudo da ciência pedagógica, que dá unidade aos aportes das demais ciências da educação” (1998, p.61) e

que estuda “o fenômeno educativo na sua globalidade” (1998, p.89). Para Libâneo (2002, p. 6),

Pedagogia é o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos integrantes básicos da configuração da atividade humana.

Acrescento a essa definição que Pedagogia é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas. “Ela investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos”, acrescenta Pimenta (2002, p.29). A autora ressalta, ainda, que são pedagogos, em sentido amplo, todos os que exercem atividades de magistério em qualquer lugar e, também, os que trabalham em meios de comunicação, formadores de pessoal nas empresas, animadores culturais e desportivos, produtores culturais etc. Quanto ao trabalho do pedagogo, Pimenta afirma ainda que lhe cabe “articular os diferentes aportes/discursos das ciências da educação, significá-los no confronto com a prática da educação e frente aos problemas colocados pela prática social da educação” (1997, p.70). E afinal, quem é o Pedagogo? Recorro mais uma vez a Libâneo *et al* (1999), corroborando com a assertiva de que o

Pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana, definidos em sua contextualização histórica (LIBÂNEO *et al*, 1999, p. 44).

Para o autor, pedagogo é um profissional que lida com processos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações. Com base nessa compreensão, da qual compartilho, não é possível mais afirmar que o trabalho do pedagogo “se reduz ao trabalho docente na escola” (PIMENTA, 2002, p.29), uma vez que extrapola seus muros.

A esse respeito, Libâneo (2006) ressalta que as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia apresentam uma imprecisão quando se refere à “pedagogia” e à “docência”, deixando lacunas quanto aos respectivos conceitos, que embora se fundam, precisam ser diferenciados em seus significados na formação do pedagogo. Fazendo menção ao Art. 2º, § 1º, da Resolução nº 01/2006 (BRASIL, 2006), adverte que nele a docência assume dimensão mais abrangente. Vejamos o que dizem os itens citados:

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito

do diálogo entre diferentes visões de mundo (Art. 2º, 1º - Resolução 01/2006).

Conforme Pimenta (2002), o pedagógico e o docente são termos inter-relacionados, mas conceitualmente distintos. Reduzir a ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de Pedagogia. Para a autora, a Pedagogia é mais ampla que a docência. A educação abrange outras “instâncias além da sala de aula; profissional da educação é uma expressão mais ampla que profissional da docência, sem pretender com isso diminuir a importância da docência” (PIMENTA, 2002, p.30).

Para Libâneo, o texto da Resolução nº 01/2006 exibe uma “imprecisão conceitual” em relação ao objeto de estudo da Pedagogia, gerando um entendimento genérico da atividade docente. Neste sentido, exemplifica mencionando o parágrafo único do Art. 4º, o qual estabelece “que toda e qualquer atividade profissional no campo da educação é enquadrada como atividade docente”. Para o autor, o texto da Resolução provoca confusão por não distinguir “campos científicos, setores profissionais, área de atuação, ou seja, uma mínima divisão técnica do trabalho” (2006, p. 846).

Na base dessas imprecisões, situa-se a falta de clareza sobre o significado de Pedagogia e, em consequência, sua relação à docência, pois, no sentido formal, docência é o trabalho dos professores. Estes, por sua vez, desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas.

As DCNs, conforme assinalado, no artigo 2º, reforçam a ampliação do campo de atuação docente ao apontar para o exercício do pedagogo “em outras áreas nas quais sejam presentes conhecimentos pedagógicos.” Nesse sentido, empresas, hospitais, ONGs, associações, eventos e emissoras de transmissão passam a compor possíveis cenários de atuação do Pedagogo, transpondo os muros da escola, para prestar seu serviço em locais até então restritos a outros profissionais. Esta orientação reconhece que toda prática educativa requer uma ação pedagógica.

Conforme Pimenta (2002, p.33), nos campos de exercício profissional o pedagogo desenvolverá:

Funções de gestão e formulação de políticas educacionais; organização e gestão de sistemas e de unidades escolares; de projetos e experiências educacionais; de planejamento; coordenação, execução e avaliação de programas e projetos educacionais, relativos às diferentes faixas etárias (criança, jovens, adultos, terceira idade); na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e outras.

Embora defina os níveis de atuação do pedagogo, a formação proposta é abrangente em relação ao âmbito de atuação do licenciado em Pedagogia (Art. 4º e Parágrafo único) e restrita em relação aos conteúdos a serem viabilizados no curso para um profissional polivalente responsável por lecionar disciplinas da base nacional comum.

Para os autores estudados, em especial Pimenta (2002), Libâneo (2002) e Saviani (2008), a crítica às diretrizes incide sobre a redução da Pedagogia à docência, ressaltando que a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) expressa uma concepção simplista e reducionista da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente da precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais e da desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional.

De todo modo, parece legítimo afirmar que o processo de constituição das diretrizes da Pedagogia evidencia conciliação de forças, embora sua aprovação não tenha logrado êxito de extinguir polêmicas em torno da identidade de curso. Esta, certamente, não é tarefa para uma ou outra entidade. Permanece, como assinala Aguiar (2006), o desafio. Em suas palavras:

Com a aprovação das Diretrizes, não se extinguem as polêmicas que acompanham as discussões sobre seu caráter e a identidade do curso de pedagogia. [...] Outros desafios emergem de sua aprovação, entre eles o principal é o de caminhar na perspectiva de construir efetivamente cursos e percursos de formação no campo da educação e da pedagogia, para formar profissionais que atuarão na educação básica, na formação de crianças, jovens e adultos, na gestão e organização dos espaços escolares e na elaboração de formas criativas e criadoras para a educação escolar e não-escolar (2006, p.836) (Grifo meu).

A assertiva de Aguiar sublinha o fato das práticas educativas ocorrerem em diferentes lugares, em instâncias formais e não formais. “Elas acontecem nas famílias, nos locais de trabalho, na cidade e na rua, nos meios de comunicação e, também, nas escolas” (PIMENTA, 2002, p.29). Dessa maneira, “o pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação formal e não formal” (LIBÂNEO, 1999, p.20).

[...] é quase unânime entre os estudiosos, hoje... a compreensão na qual as práticas educativas estendem-se às mais variadas instâncias da vida social não se restringindo, portanto, à escola e muito menos à docência, embora estas devam ser a referência do pedagogo escolar. Sendo assim, o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia (LIBÂNEO, 1998, p. 116).

Conforme Pimenta é necessária a presença de profissionais dotados de capacitação pedagógica para atuarem nas mais diversas instituições e ambientes da comunidade: nos movimentos sociais, nos meios de comunicação de massa, nas empresas, nos hospitais, nos presídios, nos projetos culturais e nos programas comunitários. A autora argumenta ainda que a “participação pedagógica também exige preparação prévia, sistemática e qualificada” (2002, p.32).

A educação em espaços não escolares evidencia que a atuação do pedagogo ultrapassa o espaço escolar, até pouco tempo seu espaço (restrito) de trabalho, inserindo-se num campo novo, redefinido em função das possibilidades de atuação deste profissional. Destaco também que os espaços escolares vêm passando por transformações, exigindo que “a atividade docente se modifique em decorrência de transformações nas concepções de escola e nas formas de construção do saber, resultando na necessidade de se repensar a intervenção didático-pedagógica na prática escolar” (PIMENTA, 2002, p.38).

Considerando a legislação vigente, é legítimo afirmar que o curso de Pedagogia destina-se à formação de pedagogos que podem atuar em vários campos da educação decorrentes de necessidades e demandas socioculturais e econômicas, quais sejam: escolas, pesquisa educacional, movimentos sociais, mídias, áreas de saúde e assistência social, empresas, sindicatos, atividades de animação cultural e lazer, atendimento de alunos com necessidades específicas, educação de adultos e outros que se fizerem necessários.

Esse cenário revela que os avanços na comunicação, na informática e outras “mudanças tecnológicas e científicas têm implicado diferentes desafios de atuação e formação para os pedagogos, considerando-se crescente a demanda por intervenções e ações educativas em âmbitos, meios e organizações diferenciados do sistema educacional” (CAVALCANTE *et al*, 2006, p.193).

O inventário feito até aqui, e considerando as condições históricas (teóricas e práticas) em que o curso de Pedagogia foi e é tratado, indica que o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta e indiretamente ligadas à “organização e a processos de transmissão e assimilação de saberes”, como dito anteriormente a partir de Libâneo (2002).

Entendo que a inserção do pedagogo no mundo contemporâneo exige do mesmo uma prática investigativa e profissional interdisciplinar, precisamente porque a Pedagogia envolve trabalho com uma realidade complexa, mobilizando intensamente (e cada vez mais!) habilidades cognitivas, pensamento abstrato, flexibilidade de raciocínio e

capacidade de percepção e adaptação às mudanças, condições intelectuais e técnicas que requerem uma formação profissional que tenha a universidade como lócus.

A formação de profissionais com nível superior constitui ainda desafio de monta para a sociedade brasileira, embora as últimas décadas registrem movimento ascendente na expansão da Educação Superior<sup>27</sup>, momento em que o curso de Pedagogia chega à Região dos Inhamuns, precisamente no município cearense de Tauá. Essa “novidade” imprime um novo tempo na vida e na cena educativa local, conforme busco situar no tópico que segue, ao fazer uma revisitação histórica de fatos e feitos que estão na gênese dessa terra.

### 3.3 O curso de Pedagogia chega ao Sertão dos Inhamuns

Instalado em 3 de maio de 1802, a Vila de Tauá<sup>28</sup>, com denominação de São João do Príncipe, atualmente Tauá, abriga o Centro de Educação, Ciências e Tecnologia do Sertão dos Inhamuns (CECITEC), um dos oito *campi* avançados da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Tauá, localizado na região dos Inhamuns, semiárido cearense, está a 337 km da capital Fortaleza – Ceará, possui uma área 4.09 km<sup>2</sup> (2,69% do território cearense) e uma população estimada de 55.716 habitantes<sup>29</sup>, distribuída entre a zona urbana e rural. Conta com sete distritos, sendo: Marruás, Marrecas, Inhamuns, Carrapateiras, Barra Nova, Trici e Santa Teresa, além da Sede Distrital. Limita-se ao norte com os municípios de Independência e Quiterianópolis; ao sul, com Arneiroz e Catarina; ao leste, com Mombaça e Pedra Branca, e ao oeste, com Parambu.

A economia tauaense é baseada na agropecuária e no comércio, porém o Turismo vem se destacando e ganhando impulso com a expansão da descoberta de Sítios Arqueológicos e Paleontológicos<sup>30</sup>, um dos mais importantes do Ceará e Nordeste do Brasil. Além disso, o município é conhecido como a terra do carneiro e do queijo de coalho. Tauá

---

<sup>27</sup> Conforme dados do MEC/INEP, entre 1998 e 2007, a matrícula do ensino superior evoluiu no país de 2.125.958 para 4.880.381 (<http://inep.gov.br>). Dados mais recentes informam que no período 2010-2011 o número de matrículas na educação superior subiu 5,7%, incluindo a rede pública e privada. Em instituições públicas, houve crescimento de 7,9% e nas instituições privadas, o aumento foi de 4,8%. Atualmente, há 6.739.689 pessoas matriculadas em cursos de graduação no ensino superior do País. O Prouni (Programa Universidade para Todos), o Fies (Fundo de Financiamento Estudantil), o Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e a política de cotas que garantem metade das vagas para os alunos das escolas públicas, com recorte por renda e por raça, podem ser apontados como políticas que possibilitam a ampliação de mais oportunidades (<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/10/17>).

<sup>28</sup> Tauá é uma palavra de origem indígena que significa "Barro amarelo" em tupi-guarani. Chamou-se inicialmente São João do Príncipe e São João do Príncipe dos Inhamuns, conforme o site <http://www.taua@gov.ce.br>.

<sup>29</sup> Dados informados pelo Censo do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2010.

<sup>30</sup> Está concentrada a maior parte desses registros no distrito de Carrapateiras e no Perímetro Irrigado Várzea do Boi (Sede Distrital), são grafismos na cor vermelha, escritos a céu aberto nos afloramentos rochosos e outros materiais encontram-se no Museu dos Inhamuns, conforme o site <http://www.taua@gov.ce.br>

também é referência em cultura popular, tendo no Museu dos Inhamuns<sup>31</sup>, um dos mais completos acervos sobre o tema, sendo visitado por estudiosos, pesquisadores e alunos de vários estados brasileiros. O carnaval, as festas juninas, o Festberro<sup>32</sup>, entre outros eventos, tornam o município um lugar atrativo e alegre.

Na área da Educação, conforme Nascimento (2007, p. 91), “até o início do século XX, não existia no município de Tauá escola da rede oficial de ensino”. A educação formal era limitada à instrução de jovens de famílias abastadas, na maioria do sexo masculino, sendo as aulas ministradas na casa das professoras. Conforme Dias *et al* (1990, p.64),

[...] os professores eram poucos e mal preparados. As escolas às vezes cerravam as suas portas por falta de professor ou continuavam funcionando sob a direção de uma pessoa despreparada. Na melhor das hipóteses, uma pequena parte de cada geração conseguia dar os primeiros passos na alfabetização com ajuda dessas escolas, enquanto que um ou outro estudante com mais motivação e talento, aprendia as bases da leitura para se autoeducar.

“Foi nesse contexto educacional que em 1938, foi fundada a primeira escola pública de Tauá, sendo que os alunos dessa instituição de ensino advinham, principalmente, da classe média da população”, informa Farias (2002, p.28). É importante destacar que a educação da maioria dos jovens dos Inhamuns acontecia na fazenda, onde cada jovem recebia a preparação necessária para a posição que mais tarde ocuparia naquela sociedade, fosse de fazendeiro, vaqueiro ou morador. “Essa era a única instrução recebida pela grande maioria dos residentes da área” (DIAS *et al*, 1990, p. 64).

Outro aspecto a respeito da educação tauaense, especificamente relativa à situação do professor, é o fato destes serem escolhidos entre os correligionários, ou seja, adeptos políticos fiéis. Quando o partido de oposição subia ao poder, o professor era demitido ou transferido para uma escola distante; por exemplo, quem lecionava na sede era transferido para uma escola do distrito de difícil acesso, como forma de punição. Por um longo período da história desse município, poucos chegavam a completar sua escolarização básica, salvo os filhos de famílias com melhor poder aquisitivo que mandavam seus filhos para estudar em Fortaleza ou Recife.

---

<sup>31</sup> Funciona na Casa de Intendência, inaugurada em 1903, construída em estilo neoclássico, este prédio já alocou a Cadeia Pública e a Câmara dos Vereadores de Tauá. Exibe peças da antiguidade do Estado do Ceará, fósseis de peixes com mais de 110 milhões de anos, ossos de mastodontes, tatus e preguiças gigantes. Possui ainda inscrições rupestres, urnas funerárias, instrumentos fabricados por homens pré-históricos e artefatos feitos pelos índios cariris e jucás. Conta ainda a história o Ciclo do Couro no Sertão dos Inhamuns, período em que a economia local dependia da criação de gado para a produção de couro e charque.

<sup>32</sup> É um evento regional e anual do setor de agronegócio. Conta com uma linha de produtos e serviços como leilão, oficinas, julgamentos de animais, rodada de negócios de ovinos e caprinos, entre outros.

Registra-se a existência de escolas públicas e particulares a partir dos anos de 1970, chegando a um total de 276 escolas municipais em 1999. A educação do município se desenvolveu de forma muito lenta, sendo marcada pela presença de professores despreparados, salários baixos, alunos com idade na faixa etária da educação básica obrigatória da escola, baixos índices de aprendizagem, além de estrutura física precária das escolas (NASCIMENTO, 2007, p. 92).

Até o ano de implantação do CECITEC, que aconteceu em 1995, Tauá não dispunha de Educação Superior, sendo necessário cursá-lo na região do Cariri ou na capital Fortaleza. Esta era uma possibilidade apenas para aqueles filhos de famílias abastadas. Aos que ficavam, o curso Normal (Magistério) era o nível mais avançado e passava a ser uma titulação respeitada e almejada por muitas famílias para suas filhas.

É nesse contexto que a Universidade Estadual do Ceará, dando forma ao processo de interiorização da Educação Superior, sob a gestão do professor Paulo de Melo Jorge Filho (*in memoriam*), implantou o *campus* do CECITEC<sup>33</sup>. Essa ação iniciou-se por meio do Seminário “Inhamuns no desenvolvimento do Ceará”, em 26 de novembro de 1993 que objetivou, segundo Lima (1999, p. 55), “identificar a vocação e as potencialidades da Região dos Inhamuns, com vistas à definição de linhas básicas de atuação da UECE na região e o desenvolvimento do Ceará”. A partir dessa ação, desencadeou-se uma série de discussões para a implantação da Universidade em Tauá. Araújo e Lima (2005, p.8) ressaltam que,

A criação de um Centro de nível superior na região dos Inhamuns, conforme nosso entendimento, processou-se sob a ótica da importância da descentralização da Universidade como forma de ampliar oportunidade, contribuindo, assim, para a manutenção de jovens em suas próprias hostes, bem como para a formação em nível superior daqueles que não têm condições financeiras de se deslocarem para outros centros urbanos.

A respeito da chegada do CECITEC à região dos Inhamuns, Nascimento (2007) comenta que a educação passou a ser conhecida como um dos fatores do desenvolvimento e, como tal, não só correspondendo às necessidades quantitativas da demanda, mas, também, qualitativa, criando um espaço de educação cidadã para o desenvolvimento da região.

O primeiro vestibular do CECITEC aconteceu em janeiro de 1995. Suas atividades foram iniciadas com dois cursos de Licenciatura Plena: Pedagogia e Ciências, sendo esta última com duas habilitações: uma em Biologia e Química, e a outra em Física e

---

<sup>33</sup> O CECITEC foi autorizado a funcionar pela Resolução nº 734/94 de 3 de maio de 1994, aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UECE e pela Resolução nº 117/95 de 14 de novembro de 1995, aprovado pelo Conselho Universitário da UECE.

Matemática<sup>34</sup>. Após quatro anos, colaram grau as primeiras turmas “ofertando a Região dos Inhamuns 60 (sessenta)<sup>35</sup> profissionais com formação em nível superior para atender parte da demanda educacional daquele momento” (NASCIMENTO, 2007, p.93).

Atualmente, o curso de Pedagogia do CECITEC conta com um quadro docente de 13 (treze) professores, sendo 03 (três) doutores, 02 (doutorandos), 05 (cinco) mestres, 03 (três) especialistas. Segundo informações coletadas junto à Secretaria do CECITEC, desde sua criação, já formou 281 Pedagogos que vêm atuando nas diversas esferas da educação, como técnicos, docentes e gestores das escolas. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do CECITEC, este curso de Pedagogia “assume como desafio a tentativa de superação da visão fragmentada e dualista de educação” (CECITEC/UECE, 2009, p.06).

Examinando o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do CECITEC, identifiquei que este tem por finalidade regulamentar a estruturação e o funcionamento do respectivo curso, renovando o espírito formativo do curso dentro da esfera de uma nova prática pedagógica, que não negligencie as várias dimensões humanas, pois compreende que um curso de nível superior de Educação objetiva formar um sujeito consciente de seu papel ativo e cidadão em uma sociedade democrática, preocupado com a formação global de todos (CECITEC/UECE, 2009, p.06). Registra, também, o propósito de articular-se com o contexto sócio-político e cultural que exige mudanças no perfil profissional, motivado pelos avanços e perspectivas atuais, como também pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006). Os objetivos gerais do curso são:

Formar profissionais aptos a exercerem o magistério na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e na Educação Especial; Formar profissionais capazes de exercer funções ligadas à área de gestão e administração escolar, supervisão, planejamento e coordenação; Formar profissionais que possam atuar em espaços não escolares como formação, assessoria e consultoria de órgãos públicos, em empresas e organizações comunitárias. É objetivo ainda do curso uma formação ampla, multidisciplinar, que faça do pedagogo sujeito consciente de seu papel de educador como transformador da sociedade (CECITEC/UECE, 2009, p.14).

---

<sup>34</sup> Atualmente, o CECITEC oferece os cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, implantado desde sua fundação, Licenciatura Plena em Química e Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, tendo os dois últimos iniciado sua primeira turma no segundo semestre de 2003 (CECITEC/UECE, 2009, p.8). O curso prevê a oferta de 40 vagas por ano, sendo alternados os turnos, um vestibular para o turno da manhã, outro para o turno da noite. Poderá haver mudança nessa oferta de acordo com as demandas da sociedade e possibilidades da Universidade, inclusive de aumento dos quadros efetivos de professores. Os alunos podem também ingressar através de transferências de outros cursos de instituições de ensino superior e como graduados, sendo a quantidade de vagas determinada anualmente pelo colegiado do curso segundo as possibilidades existentes. (CECITEC/UECE, 2009, p. 10).

<sup>35</sup> Sendo 32 formados em Pedagogia e 28 de Ciências. É importante destacar que até a implantação do CECITEC na Região dos Inhamuns, predominava professores atuando em sala de aula, nos diferentes níveis e modalidades da Educação Básica, sem habilitação, o que repercutia negativamente no rendimento escolar.

Com esses objetivos, o curso propõe-se trabalhar a partir das demandas educativas da Região, a saber: educação inclusiva; movimentos sociais, referência nos saberes locais, qualificação do processo ensino e aprendizagem e execução das funções de gestão, tendo como função principal formar professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Considera, ainda, dezesseis habilidades<sup>36</sup> e competências, destacadas essenciais para o egresso do curso.

O curso de Pedagogia do CECITEC se estrutura a partir de um conjunto de disciplinas distribuídas em 9 (nove) semestres, sendo que a estrutura curricular abrange 3 (três) Núcleos<sup>37</sup>, subdivididos por eixos que contemplam o conjunto das disciplinas, as quais compreendem uma série de conhecimentos necessários para uma visão multidisciplinar, visando possibilitar a atuação do futuro pedagogo em três linhas: docência da Educação Infantil (creche e pré-escola) e dos anos iniciais de Ensino Fundamental, das disciplinas pedagógicas para a formação de professores e gestão educacional (administração, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica).

---

<sup>36</sup> São elas: I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, física, psicológica, intelectual, social; III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; IV - trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; X- demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do respectivo projeto pedagógico; XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; propostas curriculares; e organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes (CECITEC, 2009, p.12-13).

<sup>37</sup> Descrevo os núcleos e os respectivos eixos curriculares: **Núcleo de Estudos Básicos** que contemplam o conjunto das disciplinas: Fundamentos Teóricos da Educação; Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico; Formação Didático-Pedagógico; Formação em Pesquisa Educacional; Estágio Curricular; o **Núcleo de Aprofundamento e Diversificação da Formação de Estudos** que compreende o Aprofundamento/Diversificação; e o **Núcleo de Estudos Integrados** que se subdivide em dois eixos de formação: Pesquisa e Prática Pedagógica e Atividades Teórico-Práticas (CECITEC, 2009).

Em linhas gerais, são estas as balizas que norteiam o Curso de Pedagogia do CECITEC, o qual:

Cumprir relevante papel social na região, pois possibilita formação superior a muitas pessoas que em outras circunstâncias não teriam acesso a essa modalidade de educação ou teriam sérias dificuldades para tal. Insere-se, assim, na atual política nacional de interiorização do ensino superior. Atende, ainda, a constante necessidade de educadores preparados para o enfrentamento dos volumosos problemas da educação brasileira, e, em especial, da região dos Inhamuns (CECITEC/UECE, 2009, p.7).

Compartilho dessa análise, ao mesmo tempo, também reconheço que a profissão docente exige que a formação inicial possibilite reflexão e mudança na prática educativa. Por isso, as Instituições de nível superior que ofertam o curso de Pedagogia precisam compreender os desafios educacionais impostos pela sociedade contemporânea. Assim, é preciso estar atento e buscar alternativas criativas para enfrentá-los. Essa premissa deve ser missão de cursos que formam profissionais da educação, pois, exige-se cada vez mais, que o educador seja criativo, inovador e conviva com as mudanças articulando e convergindo conhecimentos e saberes, que deem conta da diversidade que caracteriza as situações educativas.

Em reconhecimento aos desafios educacionais da sociedade atual, o PPP do curso de Pedagogia do CECITEC (2009, p.15) enfatiza que é desafio do mesmo a “criação de um espaço de vivência que articule teoria e prática, o qual propicie a galvanização do espírito educador essencial para a educação brasileira e a preparação das futuras gerações pautada no conhecimento.”

Preparar pessoas para viver em uma sociedade repleta de desafios implica, além da vivência de relações de trabalho, o compartilhar de atividades coletivas e consiste na maneira como este lida com os conflitos, os desafios e as habilidades dos que lhes são confiados. Assim, “o professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer a profissão” (IMBERNÓN, 2002, p.47), insuflando o mesmo a buscar a melhoria da prática profissional. É com esse entendimento que no próximo capítulo apresento reflexões tecidas a partir do exame teórico sobre desenvolvimento profissional na perspectiva do crescimento pessoal e da melhoria da prática docente.

## 4 TRAJETÓRIAS DE EGRESSAS DA PEDAGOGIA DO CECITEC: PARA ENTENDER O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

*A intenção de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem nos parece muito positiva, se o que se pretende é descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta em uma aprendizagem significativa para todos os alunos.*

(GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011)

No texto da *Introdução*, anuncio o desenvolvimento profissional docente e a formação inicial como categorias centrais desta investigação, antecipando naquele momento alguns *flashes* da perspectiva assumida para estes conceitos no presente trabalho. Neste capítulo, faço um aprofundamento teórico desses termos. Para tanto, revisito formulações de diversos autores sobre desenvolvimento profissional docente com o objetivo de esclarecer seu significado, sua abrangência e sua interface com a noção de formação inicial.

Com apoio nas narrativas de egressas do curso de Pedagogia do CECITEC/UECE explico, ainda, elementos das trajetórias de cinco mulheres que concluíram nível superior na primeira turma desse Centro. A perspectiva é compreender os caminhos que envolveram e envolvem as trajetórias dessas pedagogas, os quais, de alguma maneira, desenham seu desenvolvimento profissional. Vislumbro, pois, identificar experiências com significações importantes para sua identificação profissional.

### 4.1 Desenvolver-se profissionalmente: compondo um conceito

Desde as últimas décadas do século XX, o mundo experimenta acelerado processo de revolução científica, tecnológica e cultural, com repercussões nos diversos setores da vida social, modificando valores, costumes, hábitos e estilos de viver e ser, tornando esse momento uma “era” em que o conhecimento assume novas configurações. Nesse contexto, a Educação tem sido conclamada a contribuir na formação de pessoas para conviverem com os desafios e mudanças decorrentes de tais transformações.

O cenário contemporâneo exige cada vez mais que o professor seja criativo e inovador. Para tanto, é necessário, conforme Fernandes (2000, p.80), que ele utilize “competências e habilidades para articular e fazer convergir conhecimentos, criando respostas que levem em conta a evolução permanente, a diversidade e a interdependência que caracterizam o momento presente”. Essas exigências afetam diretamente a Educação, por conseguinte, o exercício profissional do professor.

As rápidas modificações que atingem todos os aspectos da vida humana, a crise paradigmática nas diversas áreas do conhecimento humano, reclamam mudanças no modo de ser professor. Como adverte Farias (2006, p.32),

Hoje, com a produção e difusão progressiva de informação, a pessoa comum pode ter acesso, a qualquer momento e em qualquer lugar, ao conhecimento produzido nas mais diversas áreas. Os alunos convivem de modo cada vez mais freqüentes com outras fontes de informação – televisão, computador, internet – o que exige do professor outra postura diante dessas fontes, dos alunos e do conhecimento. Além disso, crescem e se diversificam as responsabilidades docentes, ampliando suas tarefas para além do domínio cognitivo.

Torna-se necessária a construção de novos caminhos, emergentes das necessidades e interesses dos principais responsáveis pelo ato educativo, capaz de responder aos reclamos em torno da formação do cidadão crítico, participativo e que saiba conviver com os desafios de um país em desenvolvimento. Nesse sentido, parece-me pertinente indagar sobre as exigências atuais que recaem sobre a sociedade, o professor e sua formação.

A sociedade contemporânea, marcada por constantes avanços tecnológicos, exige cada vez mais que os professores se tornem profissionais capazes de lidar com inúmeros desafios, os quais abrangem desde alfabetizar na idade certa, realizar a transposição didática dos conteúdos, ensinar o que é significativo para o aluno, tornar a aprendizagem duradoura, conviver e lidar com a diversidade de ideias, costumes e hábitos, tudo isso considerando princípios, valores e atitudes voltadas para solidariedade e o respeito à vida. Para Tavares (2001, p. 27),

[...] não basta falar de uma sociedade do conhecimento e da informação, é preciso também aceitar as suas implicações em termos de concepção, de atitudes, de comportamentos, de aprendizagem e de formação, pois, são inúmeras transformações que incidem no mundo: de natureza científica, tecnológica, política, econômica, social e cultural. Estas alterações trouxeram como exigência, que o docente se aproprie e se atualize dentro de sua área de conhecimento, que o ensino acompanhe o desenvolvimento da sociedade em geral e colabore com a formação de homens em que apenas a competência técnica não encontra espaço na sociedade.

Aponto para uma educação que dê conta, principalmente, da dimensão ética, em que os valores humanos, como respeito ao próximo e a si mesmo, convívio com a diversidade, colaboração, companheirismo e compromisso social prevaleçam. Tardif (2007, p.114) alerta para o fato nos seguintes termos: Um mundo em constante avanço tecnológico exige, cada vez mais, “que os professores se tornem profissionais capazes de lidar com inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis de ensino”. Esse profissional da Educação vem lidando com antigas tensões e problemas no ambiente

escolar, ao mesmo tempo em que, à sua volta, relevantes mudanças acontecem em um mundo onde a informação é cada vez de mais fácil acesso.

Também Libâneo (2011, p.17) assinala nessa direção ao afirmar que o “mundo contemporâneo, denominado ora de sociedade pós-moderna, pós-industrial ou pós-mercantil, ora de modernidade tardia”, é atravessado por “avanços na comunidade, na informação e na informática e outras transformações tecnológicas e científicas”. Para o autor, essas transformações intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando, também, as escolas e o exercício profissional da docência.

Tais transformações acabam gerando desafios, os quais Pimenta (2002, p.25) assim as classifica:

Sociedade da informação, do conhecimento; do não emprego e das configurações do trabalho; do esgarçamento das condições humanas, traduzido na violência, na concentração de renda na mão de minorias e na destruição da vida pelas drogas, pela destruição do meio ambiente e das relações interpessoais, entre outras.

Acompanhar os imperativos oriundos desse processo de mudança social é vital para o docente, seu crescimento e melhoria contínua. Reafirmo a compreensão de que esse profissional vem lidando diretamente com antigas tensões e problemas em seu contexto de trabalho, seja ou não escolar. Conforme Mello (2000), é importante dominar um conjunto de conhecimentos sobre desenvolvimento e aprendizagem. Esse domínio deve estar na aplicação dos princípios de aprendizagem; na compreensão das dificuldades dos alunos; na contextualização do ensino; nos conhecimentos espontâneos dos alunos. É possível formar um docente que dê conta das exigências e necessidades contemporâneas?

A leitura crítica da prática docente e a identificação de caminhos para a superação de dificuldades, possibilitada pela ação-reflexão-ação, dão ao professor mais condições de compreender o que ocorre com seu trabalho e de suas possibilidades de intervenção. Tarefa nada fácil e que exige não apenas conhecimento técnico, mas também compromisso e responsabilidade. Esses elementos dão vida a um perfil profissional em que conhecimento, habilidades e atitudes são fundamentais para o enfrentamento dos obstáculos presentes no exercício profissional. Nesse sentido, é necessário que o professor tenha clara a sua opção política e pedagógica, referencial que o ajuda a responder questões como: Qual meu desejo enquanto professor? Qual a função da educação? O que é ser professor na contemporaneidade?

As exigências educacionais contemporâneas demandam das universidades e respectivos cursos de formação para o magistério um professor capaz de ajustar sua didática à configuração social em vigor. Apontam também para a necessidade do professor deter uma cultura geral ampliada, capacidade de aprender e renovar-se continuamente, saber profissional que lhe proporcione agir adequadamente em sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e do uso de mídias na promoção da aprendizagem. Desenvolver professores que possam responder expectativas dessa ordem aparece, portanto, como desafio pedagógico de primeira ordem. O que isso significa e como se articula com a formação inicial é o que busco elucidar a seguir.

Ser professor é também compreender a complexidade da sociedade da informação e do conhecimento por meio de olhares diferenciados e saberes múltiplos, pois o trabalho docente está situado em um contexto mutante, diversificado, exigente. “Este deve ser um profissional competente e compromissado com seu trabalho, com visão de conjunto do processo de trabalho escolar” (PIMENTA, 2001, p.127), cuja tarefa principal é educar. Logo, educar é tarefa que requer seriedade, ética, intencionalidade, preparo científico, físico e emocional para lidar com os desafios que permeiam o ensino e a aprendizagem, desvendando a complexidade que envolve os elementos que tornam a escola sua razão de existir e ser.

Ampliando essa questão, toma-se de Therrien (2006) a ideia de que o trabalho do educador, por implicar dimensões epistemológicas, cognitivas, políticas, culturais e sociais, entre outras, e por constituir-se ao mesmo tempo em ato de instrução e de formação envolvendo sujeitos, afeta o projeto de vida do sujeito da aprendizagem e por isso remete à emancipação humana. Para o autor, a docência é exercício profissional, coletivo, interdisciplinar e reflexivo.

Desse modo, afirmo que a formação é elemento importante para a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional dos professores, uma vez que estes processos acontecem durante toda a sua vida. Como assevera Imbernón (2002, p. 47),

[...] a formação é um elemento de estímulo e de luta pela melhorias sociais e profissionais e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho.

Não se trata, pois, de aprender um “ofício” no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de aprender os fundamentos da profissão, o que implica saber por que se realizam determinadas práticas ou se adotam algumas atitudes, e quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo (IMBERNÓN, 2002).

Esta compreensão me permite corroborar com a posição de Libâneo, citado por Pimenta (2002, p.41), ao afirmar que “a formação inicial, por melhor que seja não dá conta de colocar o professor à altura de responder através de seu trabalho, às novas necessidades que lhe são exigidas para melhorar a qualidade social da escolarização”. A atuação do professor ultrapassa os limites de uma titulação, ela está ancorada na competência profissional e se entrecruza com os saberes adquiridos de maneira formal e informal.

Neste sentido, entendo que o egresso da Pedagogia, e de qualquer outra licenciatura, absorve informações, teorias, conceitos, de forma diferente e são esses saberes que lhes permitirão produzir uma maneira de fazer, de conduzir as ações específicas da profissão. Este aprendizado não cessa ao término da formação inicial, ele acompanha o professor em toda a trajetória, reclamando desenvolvimento.

Recorrendo a autores como Nóvoa (1995) e Oliveira-Formozinho (2009), é possível afirmar que o desenvolvimento profissional, aliado à formação, envolve toda a carreira docente, e sua importância é resultado da identificação que uma sociedade em constante mudança impõe à escola, responsabilidade cada vez mais complexa e diversificada. Nesse sentido, a noção de desenvolvimento profissional refere-se:

A um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática pedagógica, que contribui para que os mesmos gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência (MARCELO, 1999, p.144).

Desenvolvimento profissional abrange o conjunto de processos vividos pelo professor para constituir-se como tal; processo esse ocorrente no plano formal (institucional, como o curso de formação inicial) não formal (na vida pessoal, nas experiências culturais e sociais do indivíduo) e no trabalho (a vida profissional).

O conceito de desenvolvimento profissional relaciona-se ao de formação, no entanto, são distintos. O primeiro é mais abrangente, envolvendo múltiplas formas e processos, que inclui desde a formação inicial como outras experiências e práticas vividas ao longo da trajetória como docente. A formação, sobretudo a formação inicial, está voltada para o processo de identificação do profissional, momento destinado à constituição de saberes próprios à profissão, o modo de pensamento e práticas específicas do professor.

Para Nunes (2007), a formação apresenta uma natureza eminentemente intencional, coletiva, ética e política, que se traduz no movimento de formar-se com os outros e para os outros, reconhecendo o que sabe e o que não sabe. Nunes e Farias (2007, p. 78) acrescentam que “a formação é um espaço-tempo de aprendizagem da docência que

fornece um arcabouço ideológico e pedagógico sobre o qual o professor constrói sua identidade”.

A noção de desenvolvimento profissional compreende que os saberes do professor podem e devem ser desenvolvidos em vista de seu aprimoramento e do reconhecimento do caráter de inacabamento, sujeito em permanente constituição. Marcelo (2009, p.10) atenta para o fato de que “o conceito de desenvolvimento profissional docente tem vindo a modificar-se na última década motivado pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de ensinar e de aprender”. Para o autor, desenvolvimento profissional conota evolução e continuidade.

Falar em termos de desenvolvimento profissional não é, portanto, equivalente a falar de formação, muito embora estes mantenham uma relação estreita. O conceito de desenvolvimento profissional reconhece os professores como sujeitos de práxis, com capacidades e potencialidades próprias, com base nas quais se constituem como profissionais.

Esta perspectiva pressupõe que os saberes presentes na formação inicial são necessários e com repercussões ao longo da carreira docente, mas não são suficientes, razão pela qual o professor precisa agregar outras vivências, outros aprendizados que permitam constituir um repertório amplo e diversificado de saberes para dar conta das necessidades de seu trabalho, que são dinâmicas, mutantes. Para Monteiro (2006, p.66):

As investigações sobre os processos de desenvolvimento profissional têm apontado diversas estratégias, em que se destaca a reflexão e a investigação como componentes na construção desse desenvolvimento, tendo como referências as experiências pessoais/profissionais e o enfrentamento das relações estabelecidas entre as situações práticas incertas e os valores considerados educativos.

A aprendizagem e o desenvolvimento da docência por certo não configuram processo linear, ocorrendo durante toda a vida profissional com influência direta da vida pessoal envolvendo, portanto, níveis e dimensões variadas. Assim, a formação inicial deve preparar para uma profissão que exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional.

Imbernón (2002) ressalta que a profissão docente pode desenvolver-se por meio de vários fatores, entre os quais destaca: promoção na profissão, salário, demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que atua, as estruturas hierárquicas da carreira docente e a formação permanente que o profissional vivencia durante a sua vida profissional.

Para um melhor entendimento sobre como o autor compreende o conceito de desenvolvimento profissional, destaco o fragmento a seguir:

[...] o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão (IMBERNÓN, 2002, p. 47).

O ingresso do professor em um curso de formação inicial é um marco na trajetória de crescimento que, somado aos constituintes da sua história de vida, irá conjugar conhecimentos de uma dada área específica, teorias pedagógicas e elementos práticos oriundos da atividade docente formando a base sobre a qual a profissão irá se alicerçar. Esta compreensão, como assinalado anteriormente, evidencia que o desenvolvimento profissional do professor está intimamente relacionado à sua formação docente, embora não seja o único elemento que o compõe.

Também para Imbernón (2002), a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o mais decisivo. Segundo este autor, “a formação será legítima quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais” (IMBERNÓN, 2002, p.45).

De acordo com Nóvoa (1995, p.25), “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. Esta formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. Advogo, nessa perspectiva, uma formação que possibilite “a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (NÓVOA, 1995, p.27).

Para Oliveira-Formosinho (2009), o enfoque do desenvolvimento profissional conota uma realidade que se preocupa com os processos, os conteúdos concretos aprendidos, os contextos da aprendizagem, a relevância para as práticas e o impacto na aprendizagem dos alunos e na aprendizagem profissional. Com base nesse entendimento, define desenvolvimento profissional como,

[...] um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefícios dos alunos, das famílias e das comunidades (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p.226).

Por essa óptica, o desenvolvimento profissional tende a trazer mudanças significativas e necessárias para os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, compreendendo o desenvolvimento profissional como um processo que é, ao mesmo tempo, individual e coletivo, por conseguinte, que não pode ser delegado exclusivamente ao propor sua concretização. Noutros termos, é fundamental a presença institucional na identificação das reais necessidades da ação educativa, numa perspectiva curricular, organizacional e sociológica.

Oliveira-Formosinho ainda destaca que para além do crescimento pessoal e da aprendizagem profissional o desenvolvimento profissional possibilita o educador agregar os benefícios da aprendizagem para os alunos. Tais considerações evidenciam que, seja qual for o modelo de programa de desenvolvimento profissional, ele é essencial à construção da identidade docente, a qual, conforme Nóvoa (1992), envolve três dimensões: pessoal, que se refere aos processos de construção da vida do professor; profissional, que diz respeito aos aspectos da profissionalização docente; e institucional, que se refere aos investimentos da instituição para a obtenção de seus objetivos educacionais.

Desenvolvimento profissional e formação inicial como busco explicitar na discussão até aqui apresentada, dizem respeito a processos que se entrecruzam na constituição identitária do professor e que, embora distintos, se articulam de modo complementar. A formação inicial de nível superior representa o reconhecimento social da qualificação outorgada pela universidade para iniciar suas atividades profissionais. Corroboro com a ideia de Imbernón (2002, p.46) ao afirmar que:

Falar de desenvolvimento profissional, para além da formação, significa reconhecer o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido. Também implica reconhecer que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir ensino e aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional.

O desenvolvimento profissional implica na exigência de conhecimento e compreensão de si mesmo, de aprimoramento cognitivo, pedagógico e prático. O desenvolvimento profissional do professor para Imbernón (2002) é um processo dinâmico, no qual os dilemas, as dúvidas, a falta de estabilidade e a divergência chegam a constituir aspectos do desenvolvimento profissional. Acrescento a essa ideia o argumento de Farias (2006) quanto à influência da vida pessoal na definição da identidade do professor e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento profissional.

O mundo vivido pelo professor envolve além da experiência de magistério que influencia significativamente na definição de sua identidade, “outras práticas e espaços sociais” (sindicatos, grupos de amigos, clube, igreja,

família) que “apresentam territorialidade, rituais, linguagens e gramaticalidade próprios” (FARIAS, 2006, p.73).

Compreendo que o desenvolvimento profissional do professor envolve os saberes profissionais e suas experiências de vida, pois, desde os primeiros contatos com o contexto escolar, os professores criam e recriam “modelos” de ser e estar na profissão. Portanto, evidencio de forma preliminar com este exame teórico que o desenvolvimento profissional pode favorecer a melhoria da prática pedagógica, “permitindo ou impedindo o desenvolvimento da carreira docente” (IMBERNÓN, 2002), uma vez que os professores vivem e fazem cotidianamente a escola, construindo-a a partir da experiência social vivida (pessoal e profissional), a qual lhe oferece um conjunto de códigos (um repertório de recursos cognitivos e simbólicos) com que interpreta e orienta sua ação nesse contexto. Essa prática é recortada por lógicas que ora reforçam, ora se afirmam paralelamente, ora se opõem em relação às regras que imperam e organizam a ordem escolar em que atuam. A prática docente configura-se, pois, como um construto da interação social que ocorre no contexto escolar.

A presente investigação incorpora a ideia do processo de desenvolvimento profissional como percurso, evolução, continuidade de experiências; trajetória marcada por fases nas quais diferentes fatores (culturais, políticos, pessoais, familiares) interferem como possibilidade de aprendizagem da profissão. O processo de ser e se tornar professor se constrói desde os contatos iniciais com as chamadas “fontes pré-profissionais do saber ensinar” (TARDIF; RAYMOND, 2000), passando por experiências na formação inicial, até as futuras interações com os espaços escolares ou não escolares, no caso do pedagogo.

Em linhas gerais, são estas as formulações que deram suporte à análise dos dados empíricos abordados no tópico a seguir.

## **4.2 O magistério na vida das egressas de Pedagogia do CECITEC – trajetórias que se cruzam**

Início relembro NÓVOA (1992, p.3) quando afirma ser urgente (re)encontrar “espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos educadores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias”.

Relatar como o magistério surgiu na vida de um profissional parece simples e até corriqueiro, entretanto, falar de si e de uma escolha profissional, sobretudo através da narrativa de sua trajetória de vida, é um empreendimento que exige bastante esforço para

aquele que volta no tempo e reconta situações e circunstâncias que trazem à tona vitórias, medos, dificuldades, desafios e até frustrações com a escolha, no caso em estudo, com o magistério. Solicita também de quem escuta muita sensibilidade e atenção para captar aquilo que pode ser fundamental para entender a questão em estudo.

Parto da compreensão de que o cotidiano é permeado por escolhas, algumas complexas, outras simples, planejadas ou impulsivas, que satisfazem ou nos decepcionam. A escolha de uma profissão que deseja se seguir é instigante, pois é um processo de indefinições e de projeções e, se não a mais relevante, certamente algo indispensável em nossas vidas, como diz Soares (2002).

Pondero ainda que nem sempre a busca por uma escolha profissional ocorre satisfatoriamente para todos, alguns têm tempo para decidir, outros de repente se veem inseridos em uma profissão. Atualmente, a escolha da profissão vem sendo decidida a partir do quadro econômico e das ofertas no mercado de trabalho.

Soares (2002) acredita que a profissão é parte integrante da vida das pessoas, pois é ela quem faz uma pessoa obter recursos para sua subsistência e de seus dependentes. Todavia, muitos fatores influenciam na escolha de uma profissão, de características individuais a convicções políticas e religiosas, valores e crenças, situação política e econômica da família. Por outro lado, a importância da escolha profissional é responsabilidade de cada um e as consequências desta apresentam inúmeras implicações na sociedade, pois a pessoa que tem a profissão como uma realização tem mais motivação de prestar um serviço de melhor qualidade à sociedade (SOARES, 2002).

No caso da escolha de uma profissão no campo da educação, esta é uma decisão que envolve fatores. Por exemplo, o magistério já foi o caminho possível para a maioria das mulheres brasileiras, principalmente para aquelas das camadas abastadas da população, pois, até os anos de 1930, era o único trabalho considerado digno para elas, e que podia ser atrelado às tarefas domésticas. A sua instrução deveria ser “aproveitada” pelo marido e pelos filhos, portanto, teria que estar relacionada às atividades do lar, conforme assinala Almeida (1996, p.73), dizendo que a mulher deveria ser instruída:

[...] de forma que o lar e o bem-estar do marido e dos filhos fossem beneficiados por essa instrução.[...] Assim as mulheres poderiam e deveriam ser educadas e instruídas, era importante que exercessem uma profissão — o magistério — e colaborassem na formação de diretrizes básicas da escolarização manter-se-iam sob a liderança masculina.

Nelson Gonçalves, cantor e compositor brasileiro, gravou a canção “Normalista”, de Benedito Lacerda e David Nasser, em 1949, a qual expressa a visão do magistério

vigente neste período ao dizer: “Mas, a normalista linda, não pode casar ainda, só depois que se formar, o pai da moça é zangado, e o remédio é esperar”. Desse modo, fica evidenciado que a jovem moça deveria se formar para depois casar e com competência realizar suas tarefas domésticas, como diz Almeida (1996).

Conforme Buschini e Amado (1988), historicamente, o exercício do magistério foi aceito e expresso pelos próprios educadores a partir do argumento de que a escolha pelo magistério era adequada à natureza feminina, pois envolvia dedicação, minúcia e paciência. Também já esteve vinculado a uma concepção de sacerdócio e vocação, do que a uma real profissionalização, motivo pelo qual se considerava importante valorizar dons especiais e, sobretudo, atributos morais e princípios religiosos (CAMPOS, 2002).

Entre final da década de 1970 e início dos anos 1980, a formação e o exercício do magistério são marcados pelos ventos profissionalizantes que recaem sobre a educação brasileira. Sob a égide do “regime militar chega a reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71)” (VIEIRA; FARIAS, 2002). Esta lei tornou todos os cursos em nível secundário profissionalizante. O Ensino Normal passa, então, a ser chamado de Habilitação Específica para o Magistério, constituindo-se como umas das alternativas de profissionalização em nível médio, no período denominado 2º grau.

É nesse momento histórico que as egressas da Pedagogia do CECITEC começam a fazer suas escolhas profissionais. Gal Costa relembra que o magistério surgiu como a oportunidade do momento, acrescentando: “*fiz contabilidade também mas não me identifiquei, quis ser professora mesmo, depois que terminei o pedagógico, já que foi o mais acessível*”. Situação diferente foi identificada na narrativa de Margarete, que registra a presença de influência de membros da família. Em seus termos: “*a mamãe dizia: essa daqui vai ser a minha professora!*”.

O relato de Lua, por outro lado, explicita um imaginário positivo à época em torno do ser professor relacionado ao seu *status* social. Nas suas palavras: “*Na época ser professora era o máximo*”. Embora nesse período a carreira do magistério começasse a perder o prestígio e a mulher já tivesse conquistado outros campos de trabalho, Bruschini e Amado (1988, p.6) alertam que “o magistério continua sendo um dos principais guetos femininos, sobretudo em regiões menos desenvolvidas, nas quais a presença de outras oportunidades mais atraentes são reduzidas”.

Santos (2005) acrescenta que a literatura aponta a família como um dos principais fatores que ajudam ou dificultam no momento da escolha de uma profissão. Neste

caso, a fala da mãe parece algo como a realização de um sonho de mãe, numa linha de valorização da profissão. Lua não delega aos pais, no seu discurso, o *status* de colaboradores na escolha pelo magistério, mas deixa claro que a decisão deu-se devido às condições financeiras dos pais: *“meus pais não tinham condições, fiquei no magistério, mesmo sem gostar, a partir do segundo semestre eu fui convidada a dar aulas dia de quarta-feira no segundo horário”*.

Necessidades mais imediatas, vividas diretamente por Lua, determinaram a sua escolha. Essa opção, pelo que sua narrativa explicita, não parece ter lhe rendido crises posteriores ao longo de sua vida profissional, pois mesmo depois de mais de três décadas de trabalho, enfrentando as dificuldades da profissão, afirma, com voz tonificada pela segurança do que pensa e sente, que adora ser professora. E complementa: *“Apesar das dificuldades, e todos os obstáculos que a gente tem enfrentado, eu gosto do magistério”*.

Assim, como Lua, Maria José também não teve outra opção, como evidencia em sua narrativa:

Primeiro, surgiu muito mais porque era a única opção que eu tinha, eu não ia sair daqui mesmo. Minha mãe tinha seis filhos, eu era a primogênita, eu era muito nova, não tinha condições de eu ficar em Fortaleza e não queria ficar sozinha, e nem tinha como ficar com minhas tias que todas estavam cuidando da vida. Aí minha mãe e meu pai acharam melhor me deixar aqui e eu fiquei muito satisfeita. Também eu não tinha essa loucura de estudar em Fortaleza, nunca tive não. Aí fiquei aqui e fiz o magistério muito mais por uma questão.. não tinha opção mesmo ou você fazia técnica em contabilidade ou coisa assim (grifo meu).

Ao acrescentar que *“não tinha muito vontade de ser professora”*, Maria José ressaltava um aspecto importante na decisão de fazer o magistério: o emprego fácil. Em suas palavras: *“[...] o campo naquele tempo era pedagogia, quando você já terminava de certa forma já arrumava emprego”*. Como assinalado em passagem anterior deste texto, naquela época, nas cidades do interior, os empregos de professores eram dados por meio de “contrato” às filhas de famílias correligionárias de determinado político, prática bastante comum até pouco tempo. Margarete confirma essa prática:

Naquele tempo, o povo ganhava emprego na maior facilidade do mundo. [...] a gente pedia os contratos aos políticos também, fui lá [...] pedir um contrato a ele para mim; [...] a gente estava terminando o Normal, fomos pedir um contrato. O desgraçado do meu contrato chegou em janeiro, eu só fazia dezoito anos em julho, passou seis meses dentro da gaveta [...] até eu completar os dezoito anos (grifo meu).

A esse respeito, Lua narra que a expectativa da sua mãe era que ela concluísse o pedagógico para conseguir um emprego com os políticos:

Eu não tinha outra perspectiva na época. O único emprego que existia na cidade era ser professora, por isso que minha mãe queria porque queria que eu fosse professora. Porque era muito... porque aqui era assim: na época tinha os

empregos do Estado, os políticos eles davam contratos, né? E minha mãe achava que se tivesse o pedagógico, eu ia ganhar um contrato no Estado.

Silva e Barletto (2012) comentam que continua historicamente garantido às mulheres, principalmente de pequenas cidades, o trabalho como professora na escola. Destacam também que a “feminização do trabalho docente garantiu às mulheres de classe popular acesso ao trabalho” (p. 117). Além disso, nas escolas em cidades do interior do Estado, “o emprego é majoritariamente dentro do funcionalismo público municipal, trazendo segurança e estabilidade quanto à renda” (p. 117).

Importante frisar que, atualmente, o processo de seleção dos professores para trabalhar nas escolas públicas é feito por concurso público nos estados e municípios, mas as exigências podem variar bastante entre um processo seletivo e outro. Na rede federal, por exemplo, os professores são selecionados por concurso público e trabalham em regime estatutário<sup>38</sup> (MEC, 2007). No caso das participantes dessa pesquisa, a contratação deu-se da seguinte forma: Maria José, Rosilene, Margarete tiveram contratos de professoras dados por políticos da época para Rede Estadual de Ensino, prática bastante comum, como dito anteriormente. Lua e Gal Costa tiveram seus primeiros empregos por meio de convite da diretora da escola na qual elas concluíram o curso Normal, sendo que atualmente são professoras concursadas da Rede Municipal de Ensino. Margarete tanto foi convidada pela diretora para lecionar na escola na qual fez seu o curso magistério, quanto “ganhou” contrato para ser professora pelo político da época.

No decorrer das narrativas, identifico um depoimento que chama atenção: “*Eu tinha influencia dos meus professores. Eu dizia que ia ser professora, mas tinha vontade de ir embora, mas não fui*”. Em seguida, revela: “*Não sei se tivesse ido embora optaria pelo magistério, não sei*”.

Vasconcelos (2003) alerta para a necessidade de desmitificar a lógica linear de formação da identidade pautada numa vocação *a priori*, pois para o autor “esta identificação com a profissão, esta construção da identidade profissional vai se forjando em diferentes tempos/espacos e não tem como único lócus o curso de Formação de Professores” (2003,

---

<sup>38</sup> É a denominação utilizada para o vínculo jurídico estabelecido pela Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que liga os servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais com a administração pública federal no Brasil, estabelecendo seus direitos e deveres. Diz-se “estatutário” pois os deveres e obrigações decorrem de dispositivos do estauto legal, isto é, a lei específica que regulamenta a relação entre as partes, possuindo natureza de direito administrativo. Difere do sistema de natureza contratual, seja por prestação de serviços (natureza civil, oriunda das disposições do Código Civil Brasileiro) ou por vínculo estabelecido por contratos laborais regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (natureza trabalhista) Fonte ([http://pt.wikipedia.org/wiki/Regime\\_jur%C3%ADdico\\_estatut%C3%A1rio\\_federal](http://pt.wikipedia.org/wiki/Regime_jur%C3%ADdico_estatut%C3%A1rio_federal))

p.27-28). Lua confirma o argumento de Vasconcelos, ao afirmar que com o tempo foi “começando a tomar gosto pelo magistério”.

Desse modo, entendo que o processo de constituição enquanto profissional do magistério implica perceber que a família, e determinadas circunstâncias, influenciam as escolhas, que são reformuladas pelas experiências de vida e pela individualidade. Assim, é designada a essa escolha uma significação diferente da de quem as produziu originalmente. Portanto, diante do fato de sermos constituídos entre as instâncias individuais e coletivas, “o outro” existe por detrás das escolhas e até na construção da condição humana; porém interfere e influencia a vida, mas não a determina, assim como coloca Freire (1996, p.20-21),

Mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria” [...]. Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados.

Também há sujeitos que falam através das lembranças da postura, da atuação em sala de aula, da forma de tratar os alunos, parece-me que esta forma de ser professora ou até a identificação com esta, influenciam de certa maneira a opção e até o jeito de ser professor, conforme observo no relato abaixo:

Uma professora que me marcou pelo [...] assim, ela era muito calma, muito tranquila, mas com certeza ela ensinava muito bem, porque uma imagem que eu tenho na minha cabeça é dela ensinando e ensinava bem e que eu queria ser como ela (MARGARETE).

O relato explicita a influência da forma de ser da professora, embora não delegue a ela, diretamente no seu discurso, o *status* de colaboradora na construção de seu processo identitário com o magistério. Além disso, fica evidenciado um conjunto de crenças e ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor interiorizado ao longo da sua trajetória escolar.

Maria José também comenta que na sua vida escolar teve professores que ainda hoje são referenciais para a mesma, como mostra o depoimento abaixo:

Duas professoras que são referências na minha vida, principalmente uma professora de português, com literatura. Ela lia Machado de Assis [...] e olha a gente naquele tempo a gente tinha que comprar. Todo livro era comprado e dava tudo certo, e ela lia, a gente lia. Tinha as aulas que ela lia, eu nunca fiquei cansada com aquela coisa minuciosa de José de Alencar, na Iracema, naqueles livros aquele monte de detalhes, meu Deus, sabe regionalistas, nunca me cansou, porque além de eu ter aquela vontade que vinha de muito longe da minha vó eu encontrei nessas professoras verdadeiros [...] assim, estímulos para eu continuar

lendo. Minha irmã e irmão mudaram para uma escola particular e eu fiquei sozinha na escola que já estudava, e concluir meus anos finais lá.

O relato de Maria José serve como um indicativo de que a passagem pela escola deixa na lembrança professores que servem de referência ao longo da vida profissional. É visível o sentimento de gratidão pelos saberes e habilidades adquiridos, sintetizado na afirmativa de Maria José: *“sinceramente, se eu sei escrever, e se eu escrevo razoável, eu agradeço às minhas professoras da escola pública, porque elas eram pessoas que realmente faziam a diferença numa sala de aula”*.

Maria José foi a única a fazer alusões nominais a alguns dos seus professores, sendo capaz de identificar os atributos que a motivavam: exibiam traços não autoritários no exercício da profissão e eram capazes de entusiasmar e motivar os seus alunos. Por conta desse “espírito”, leu autores como José de Alencar, por exemplo, em um tempo em que o acesso e o interesse por leituras dessa natureza não eram comuns.

Parece que seus melhores modelos de professoras foram as dos primeiros anos de vida escolar, pois estas despertavam os alunos para tudo, davam segurança e ensinavam o que devia ser aprendido, além de serem carinhosas e respeitarem os alunos. No depoimento, reconheço que a transição de aluno a professor encontra-se marcada pelo reconhecimento da interação complexa entre perspectivas, crenças e práticas distintas e até conflituosas, com implicações em nível da (trans)formação da identidade profissional.

Além disso, contrariamente a outros futuros profissionais, quando escolhem uma profissão, os alunos, futuros professores, já conhecem o contexto no qual vão exercer a sua atividade: as escolas e as salas de aula. Entendo que o contato prolongado com a futura profissão, mesmo através da observação dos seus professores, afeta, em maior ou menor grau, a escolha pelo magistério. Farias *et al* (2008) confirma tal ideia ao destacar que da “amalgama de vários fatores presentes nas trajetórias pessoais dos professores emergem elementos decisivos tanto em sua inserção no magistério quanto no modo de viver a profissão”. Ademais, estudos revelam que a “aprendizagem pela observação” (NÓVOA,1992) relacionada às predisposições pessoais, às imagens sobre o ensino, à aprendizagem e o que significa ser professor, constitui elemento central para a compreensão do processo de ensinar.

Mais adiante, falando sobre o processo de escolha pelo magistério, Gal Costa ainda conta que:

E foi assim... um ponto muito positivo e ao mesmo tempo confuso porque eu não sabia qual curso escolher, escolhia Pedagogia? Escolhia Contabilidade? Escolhia Administração? Que eram os três cursos que existiam lá. E eu tinha aquele

negócio, mas eu não vou fazer Pedagogia, eu não vou ser professora. Olha a cabeça... “Eu não vou ser professora”. Ah mas eu não posso fazer Administração, Administração de Empresas por aqui não tem empresa. Fazer Contabilidade era um dilema porque eu não gostava de cálculo, eu não gostava de matemática, não gostava de estatística, mas enfim, findei escolhendo Contabilidade. Agora pra você vê, oh a cabeça, foi uma... Embora eu fosse muito determinada nas minhas ideias, no que eu queria, mas meu pai e minha mãe sempre nos deixaram muito à vontade para escolher o que a gente achasse melhor e eu nunca fui muito de cuidar de casa, eu sempre cuidei do comércio mais meu pai.

O depoimento registra as incertezas e conflitos presentes na escolha da profissão, processo permeado por dúvidas, que envolve ponderações como: o que eu gosto de fazer? O que não gosto? Onde exercer a profissão depois de formado? Estas e outras interrogações se fazem presentes por ocasião da escolha da profissão. No caso em análise, a família de Gal Costa, ao contrário da família de Margarete, a deixou livre para fazer sua escolha, talvez isso tenha se dado devido ao fato de seus pais possuírem uma condição financeira melhor e favorável à permissão de mais tempo para a mesma se decidir, embora seu grande sonho fosse cursar Medicina.

O meu sonho era fazer uma faculdade, agora de quê? Sonhava com a Medicina, porém na mesma hora pensava: “não, não dá, é muito caro, é muito difícil e o papai não vai poder fazer isso para mim”. Decidi não ir mais para Fortaleza e terminei o terceiro ano” (GAL COSTA).

Gal Costa optou por Contabilidade, contudo, os caminhos a levaram a exercer o magistério devido à necessidade do lugar onde foi residir com seu esposo. Envolveu-se com o magistério devido à falta de profissional com ensino médio na localidade, conforme conta: “[...] logo por ser uma das poucas moradoras, vamos dizer assim, da Vila, com ensino médio, eu fui convidada para ser professora”. A egressa desvela uma realidade ainda hoje presente na educação: um profissional sem a devida formação assume a função de professor, atualmente denominado professores leigos<sup>39</sup>.

No Brasil, segundo dados do MEC (2009), os professores leigos formam um contingente de 119.323 que têm escolaridade de nível médio sem curso Normal ou habilitação para o magistério.

Outro traço presente na escolha pelo magistério foi a experiência de substituto como elemento importante na decisão de ser ou não professora. De acordo com Lua: “Faltava um professor eu ia substituir e do meio para fim eu já estava indo toda semana, toda semana eu já assumia um dia”. Lua iniciou seus primeiros contatos com o magistério antes de concluir o curso Normal. Morando na cidade, ou no campo, é comum, ainda hoje,

---

<sup>39</sup> Os professores que ainda necessitam completar a formação mínima para exercer a docência na educação básica são aqueles que concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio mas não têm a habilitação para o exercício do magistério (MEC, 2009, p. 26)

profissionais terem seus primeiros contatos com a docência por necessidade ou porque a comunidade em que moram solicita a contribuição deles para manter as escolas funcionando.

Gal Costa, Lua e Rosilene, por diferentes vias, chegaram ao magistério, embora explicitem em suas narrativas que suas áreas de interesse não era o magistério:

Eu pensava em fazer Psicologia, [...] mas meus pais não tinham condições, era um sonho, era só sonho mesmo, continuei no magistério, mesmo sem gostar (LUA);

[...] sempre eu dizia pros meus pais, que eu ia ser assistente social, queria ser assistente social [...] mas depois que cheguei aqui em Tauá a oportunidade que eu tive foi o pedagógico (ROSILENE).

Eu queria ser médica (GAL COSTA).

A inserção no magistério para as três pedagogas egressas do CECITEC não foi resultado da realização de um projeto de vida, um desejo primeiro, mas, sim, a alternativa profissional viável em suas trajetórias pessoais. Movimento distinto do vivido por Margarete que, em sua narrativa, destacou que quando criança dizia que queria ser professora. Em suas palavras: “geralmente naquela época as crianças diziam que iam ser professora”. Com efeito, uma brincadeira comum entre as crianças era imitar a professora dando aula, principalmente entre as meninas.

Assim, Maria José, Rosilene, Lua, Gal Costa e Margarete reconhecem a escolha pelo magistério. Os motivos identificados, ao mesmo tempo em que vai diferenciá-las, sendo suas experiências “singulares e históricas, apresentam pontos de aproximação” (FARIAS, 2007, p.62).

São questões de ordem pessoais desenhando, de algum modo, trajetórias profissionais, pois o magistério surge motivado pela necessidade de uma profissão que lhes garantisse a sobrevivência em um cenário social de escassez de outras oportunidades. Esta motivação, entretanto, não aparece nos relatos como fator impeditivo da realização profissional, uma vez que as pedagogas pesquisadas evidenciam satisfação com seu trabalho. Nesse sentido, vale lembrar que a identidade profissional é construída com base na significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais que modificam a profissão e apresentam novas exigências, bem como a revisão das tradições.

Para Pimenta (2002), a identidade profissional se constrói também através do significado que cada docente enquanto ator social confere à sua atividade no seu dia a dia, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se e viver no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios. A identidade é construída ao longo da sua trajetória como profissional do magistério, mas é no processo de

sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão. A identidade vai sendo construída com as experiências e a história pessoal, no coletivo e na sociedade, como diz Pimenta e Lima (2004).

Encontro também em Pimenta e Anastasiou (2008) a ideia de que a construção da identidade do educador não é indissociável dos valores que cada um carrega, das experiências vividas ao longo da sua formação e da forma como cada pessoa edifica a sua história de vida, o que permite compreender que a identidade profissional se constrói e transforma num processo contínuo, podendo assumir características distintas em diferentes momentos da vida. Por assim entender, empreendi esta aproximação às experiências pessoais das pedagogas egressas da primeira turma do CECITEC/UECE, compartilhando com Nóvoa (1995) da ideia de que a compreensão sobre como se dá o desenvolvimento profissional, em particular do pedagogo, não se descola da compreensão do professor como pessoa.

#### **4.3 A formação profissional de nível superior: “até que enfim!”**

As reflexões deste tópico focalizam a busca pela formação profissional de nível superior por parte das cinco egressas do curso de Pedagogia do CECITEC, com destaque para vestibular, a escolha do curso, as dificuldades enfrentadas na família, no trabalho e no estudo. A intenção é captar o que levou essas mulheres a ingressarem na universidade no sentido de compreender as interfaces dessa decisão com a profissão.

Relembro que a discussão referente à formação inicial para aqueles que pretendem atuar na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e cargos da gestão escolar se intensifica após a vigência da Lei nº 9.394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), momento em que o Centro de Educação, Ciência e Tecnologia dos Inhamuns também é implantado em Tauá, município em que as pedagogas participantes deste estudo vivem ou mantêm relações próximas.

O CECITEC trouxe a possibilidade de estudo para os que já trabalhavam com o magistério, uma vez que os cursos ofertados (Pedagogia e Ciências) estavam diretamente ligados ao que elas trabalhavam: Magarete (Educação Infantil), Lua (Anos iniciais), Rosilene (Anos iniciais), Maria José (Anos finais) e Gal Costa (Diretora de escola). As narrativas coletadas evidenciam como preocupação comum e principal entre essas mulheres a certeza de que o importante era cursar o ensino superior. Como afirmou Margarete: “(...) *eu pensei logo: essa vai ser a oportunidade da gente que já estava no magistério fazer um curso de nível superior*”. Todavia, somente duas integrantes da pesquisa nos seus depoimentos

relacionam a escolha do curso à necessidade de habilitação para lecionar no nível de ensino ou na função que já exerciam.

Nas narrativas dessas mulheres, o ano de 1993 marca a caminhada para ingressar na Educação Superior, concretizada com a oferta do primeiro cursinho preparatório para o vestibular do Centro de Educação, Ciências e Tecnologia dos Inhamuns – CECITEC. As integrantes deste estudo, por unanimidade, participaram do cursinho, pois segundo elas esta era uma oportunidade ímpar de fazerem um curso de nível superior, um sonho até então difícil de ser realizado. Todas já estavam casadas, trabalhando e apenas uma não tinha filhos. A vida pessoal e profissional as impediam de buscar em outro lugar o tão sonhado nível superior. A esse respeito, Goodson (1992) afirma que os acontecimentos da vida particular influenciam, sobremaneira, a vida profissional, da mesma forma que os acontecimentos da profissão têm forte influência em sua vida pessoal, além disso, conforme assinala Farias (2006, p. 120)

Os docentes, como quaisquer outras pessoas, têm história própria, sonhos, raízes, encantos e desencantos, pois vivem o seu tempo, atuam em lugares determinados e em condições concretas. É na ciranda da vida cotidiana – pessoal e profissional – que eles se produzem e reproduzem, organizando o mundo a sua volta.

Ainda em se reportando ao período preparatório ao vestibular, todas as integrantes deste estudo passaram a fazer parte de grupos de estudo, além de fazerem cursinho. Rosilene acrescenta que sempre teve apoio da família, mas *“meu pai achava que pronto: fez o curso de professora já estava formada; minha mãe também achava que tava muito bom”*. Apesar dos pais não entenderem a necessidade de mais estudo, relata que não desistiu, pois *“quando eu comecei a assumir a sala de aula, vi que realmente não podia ficar só ali”*, ou seja, *“tinha que ir mais além, até mesmo pela necessidade que a gente tinha de aprimorar os conhecimentos”*.

A esse respeito, Farias (2006, p.124) acrescenta que, “de modo geral, pode-se dizer que os professores recorrem à universidade em busca de valorização profissional, mediante incremento em seu salário”.

No entanto, além das questões financeiras, o incentivo de familiares, amigos e chefes colaboraram para enfrentar o trajeto de estudar e trabalhar. Margarete conta que foi muito incentivada pela direção da escola na qual trabalhava para cursar o ensino superior. Em suas palavras: *“Desde o dia que ela me chamou para trabalhar lá, ela sempre dizia: “mulher, faça uma faculdade de férias”*. Ela, porém, não despertou para a importância e necessidade de estudar, sempre respondendo:

[...] não precisa não. Pudendo já ter feito há muito tempo, também foi a época que casei, aí não fui. Mas aí sempre dizia que quando os meus meninos estivessem maior eu faço ou dizia que quando chegasse em Tauá - que sempre teve uma promessa - quando chegar em Tauá, faço. Aí, quando disseram que vinha a faculdade, que o CECITEC vinha para cá, aí teve aqueles cursinhos, sábado, domingo, sacrificava para ir porque eu já tinha vontade de fazer uma faculdade.

Segundo Margarete, ela estudava, mas compreendia que não era suficiente, então decidiu fazer o cursinho nos finais de semana. E na semana tinha um grupo de estudo que vinha diariamente para sua casa. Lembra que não tinha muito material, que ganhava pouco e a prioridade eram os filhos, então uma colega que tinha material emprestava. Relata também que o cursinho distribuía atividades e apostilas e dedicava sua tarde para estudar, revendo o material.

Lua registra que, quando soube que ia ter vestibular em Tauá, tratou logo de fazer a inscrição, muito embora tenha feito o vestibular com o intuito de testar seus conhecimentos e não acreditava ser aprovada. Argumenta que diferente de Margarete, Rosilene e Maria José, não estudou embora também tenha frequentado aulas do cursinho.

O envolvimento com o cursinho, o apoio que teve do marido, aliado à condição de não ter filho, assegurou oportunidade a Maria José de participar do cursinho, sem cobranças e maiores exigências domésticas, como era o caso de suas colegas que tinham a tarefa de cuidar e educar filhos pequenos. Assim, lembra: *“não tinha filho ainda, me doe e me senti muito envolvida com o cursinho. Adorava aquelas aulas do sábado, achava aquilo uma delícia. Aquele domingo era tudo, amava aquele processo ali”* (MARIA JOSÉ).

Gal Costa narrou com volúpia sua vontade de fazer uma faculdade e a certeza de que era preciso estudar. Assim que começou a divulgação de que seria implantada em Tauá uma faculdade *“comecei a me autoanalisar e visualizar essa possibilidade de fazer a faculdade.”* E com uma voz embargada pela emoção, diz: *“Não mais a faculdade de Medicina, o sonho de ser freira já tinha ficado muito para trás”* e, afirma ter dito para si mesma: *“Essa é minha oportunidade”*. Rememora, entretanto, que foram muitas as dificuldades:

[...] estava com doze anos que tinha saído da sala de aula. Eu comecei a me analisar, se era aquilo que eu queria ou se era só pela oportunidade ou se realmente era bom para mim. Então, eu vi o quê? A oportunidade e que seria bom para mim enquanto profissional e enquanto pessoa, de crescer... mas sempre com aquela mente de como é que eu vou fazer uma faculdade? Como é que eu vou enfrentar um vestibular sem fazer uma hora de cursinho? E sabendo que aqui em Tauá eu ia concorrer com a região dos Inhamuns como um todo e com gente que estava vindo de Fortaleza que fez cursinho, preparado etc e tal. E aí comecei a buscar em todos os lugares, em todas as pessoas conhecidas, apostilas.

Quando tudo regularizado e foi anunciado que Tauá realmente iria receber uma faculdade, conforme seu relato, Gal Costa já tinha determinado: *“Eu vou fazer o cursinho por seis meses”*, porém o cursinho era durante os finais de semana e por seis meses. Veio, então, o dilema: Como fazer com os dois filhos pequenos? Já que teria que vir a Tauá todos finais de semana, tinha a dificuldade de transporte, pois morava no distrito e os meios de transporte eram poucos e por isso tinha que vir na sexta-feira, às 13hs, para assistir aula no sábado e domingo. Relembra: *“Sorte é que sempre tive boas amizades e na sexta-feira o motorista deixava uma vaga na bulé do carro pra eu vir e quando era no domingo depois da última aula aí meu marido dava um jeito e vinha me buscar”*.

Além dessas dificuldades, havia os filhos pequenos e quando voltava para casa era uma jornada dupla, os filhos não desgrudavam nem um momento e isso acaba sendo natural na relação mãe e filho, realidade enfrentada ainda hoje pelas mulheres que estudam, trabalham e cuidam de filhos, marido e dos afazeres domésticos. Mesmo assim afirma: *“Mas diante das exigências dos filhos, eu sempre tive um apoio muito forte do meu marido”*.

Via de regra, o perfil socioeconômico (renda, tipo de ocupação dos pais; situação de trabalho no momento da inscrição e pretensão ou não de trabalhar durante o curso) e o perfil acadêmico (tipo de escola frequentada: pública ou privada, profissionalizante ou não) influem sobremaneira na **opção do curso na hora do vestibular**. No caso de Rosilene, Lua, Margarete, Gal Costa e Maria José, as situações anteriormente descritas foram decisivas nessa escolha. Sobre esse momento de suas vidas, contam:

[...] outra vez não tinha opção: ou fazia Pedagogia ou Matemática, não tinha nada a haver com Matemática apesar de gostar muito, nunca me via assim sendo matemática ou um matemático. Outra vez a Pedagogia apareceu na minha vida como opção única (MARIA JOSÉ).

Eu escolhi a Pedagogia exatamente porque achava que na Pedagogia a gente não ia passar por tantas disciplinas de cálculo. E na verdade nós passamos. E eu achava que a Pedagogia era mais suave nessa parte de cálculos matemáticos para eu passar, embora tivesse consciência de que o vestibular seria igual. Tanto para Ciência quanto para Matemática (GAL COSTA).

Porque me identifico mais com Pedagogia e queria ser professora, não gosto de Matemática... não é que não goste de Matemática, não me identifico com Matemática (LUA).

Aí quando fui me inscrever, me inscrevi para Pedagogia porque não queria sair da pré-escola; [...] não queria ir para uma série mais avançada, aí a opção era Pedagogia ou Ciências. E aí, eu escolhi Pedagogia porque pensava que ia ficar na pré-escola. (ROSILENE)

Já dava aula nos anos iniciais, a opção era Ciências e Pedagogia, então não queria ir pros anos finais, assim escolhi Pedagogia (MARGARETE) (Grifos meus).

Os trechos selecionados mostram que duas escolhas consideraram a experiência profissional docente em andamento (pré-escola e anos iniciais); embora com motivações diferentes, em três falas, fica evidenciado que a falta de identificação com a Matemática contribuiu na escolha pela Pedagogia, já que a outra opção relaciona-se a esta disciplina, o curso era Ciências. A decisão sobre a escolha do curso superior pode ser descrita como relativamente autônoma, baseada em preferências e interesses, muito embora, os dados agregados nas narrativas mostrem, de forma clara e recorrente, as bases sociais desse processo decisório. Percebo nas narrações a existência de uma estreita correlação entre a origem social dos alunos e o ramo do ensino superior no qual estavam matriculados.

Ao narrarem sobre o **recebimento do resultado do vestibular**, senti a emoção no tom de voz, nas mãos um pouco trêmulas, olhos marejados ao recordarem a aprovação no primeiro vestibular do CECITEC. Misto de emoção e orgulho por fazer parte da história da primeira turma de nível superior de Tauá, um tempo novo para a Educação da Região dos Inhamuns. Assim, se expressa Lua:

Eu fui passando, fui passando... quando foi no quarto dia eu já tinha passado os três, eu já tinha passado, já tinha atingindo o perfil em todos os outros. Quando foi no último dia eu disse assim: “Mas você já imaginou se eu passo, porque eu já atingi, até aqui eu já tenho passado (LUA).

Lua compartilha que seu esposo não acreditava que ela passasse e, imitando sua voz, fala: *“Conversa! Você lá passa nada. Eu não sei de nada, fui seu colega, então você também não sabe”*. Acrescenta que essa reação a deixou frustrada e que o desejo era voltar o tempo para poder estudar. Foi fazer a última prova muito frustrada. A grande alegria então chegou:

Um dia eu estava lá na casa da minha mãe, aí passou uma menina vizinha, aí disse assim: “Parabéns, Lua!” - Parabéns por quê? Ela disse: “Você passou no vestibular”. Eu disse: “ô história!”. Ela disse: “Mulher, ligue aí o rádio, está dando o resultado aí na rádio”. Eu digo: “ô história!”. “Ligue mulher, que é verdade”. Aí quando eu fiquei sabendo da verdade, eu fiquei sabendo do resultado e falei para o meu marido. Isso foi um problema na época.

Para Rosilene, esse foi um dia muito feliz porque embora confiasse no seu potencial e no quanto estava preparada, ainda tinha dúvidas e se interrogava: *“Será que vou passar?”*. A mesma acrescenta que era muita gente concorrendo e quando recebeu o resultado ficou muito surpresa e emocionada e, entre risos, narra sua reação após o resultado: *“Saí logo anunciando pra todo mundo, nessa época só tinha um tio que morava aqui, fui logo na casa dele e depois avisei pro pessoal da família do meu marido. Liguei pra todo mundo”*. Maria José também relatou esse sentimento, dizendo: *“O resultado que me deixou muito feliz, deixou minha família feliz”*.

Margarete, entre risos, relembra que quando soube do resultado iniciou logo fazer planos:

Agora vou fazer a minha faculdade. Com a faculdade eu vou ganhar melhor, porque estou fazendo a faculdade. Quando eu terminar, eu faço logo uma pós-graduação. Porque quando a gente vai entrar pensa logo nisso, né? Vou logo fazer pós-graduação porque aí agora pronto, vou ganhar melhor e dar mais condições aos meus filhos. Tudo, a gente vai e volta é em torno deles mesmos, nossos filhos.

No caso de Gal Costa, ela também soube o resultado por meio de vizinhos de rua que ouviram no rádio a relação nominal dos aprovados. Sua alegria foi tão grande que precisou ver escrito seu nome. *“Liguei para Fortaleza e pedi para uma pessoa comprar o jornal, tirar o nome de todos os concludentes da época e guardar essa reportagem para mim porque eu sabia que isso tinha saído nos jornais locais”*. E acrescenta: *“Ainda hoje guardo no meu álbum o nome de todas as minhas colegas e meus colegas daquela época que passaram”*.

Maria José narra que ficou muito feliz, no entanto, recorda que seu pai queria o *“melhor para suas filhas”*, pois ela e uma irmã passaram ao mesmo tempo no curso de Pedagogia. Seu pai assim se posicionou: *“Minha filha, tô satisfeito, vocês passaram, mas se fosse pelo menos um em Direito, mas esse “cursinho” de fundo de pote...”*. Tributa a reação de seu pai devido ter visto a profissão ser desvalorizada ao longo do tempo. Contou que ele tinha uma tia professora, que comprou terras e gados com o dinheiro de professora. Além disso, ela tinha um respaldo muito grande dentro família, *“porque ela era uma pessoa das letras como a gente chamava e ela tinha um salário bom e ao longo do tempo isso foi degenerando”*. Acrescenta que *“as pessoas foram vendo o respeito aos professores acabando e junto foi acabando a dignidade de salário. O que ficou foi a dignidade de seres humanos e de pessoas”*.

Outra atitude reveladora das dificuldades enfrentadas por essas mulheres para estudarem e crescerem foi relatada por Lua ao referir-se à organização da vida pessoal, profissional como frequentar a faculdade. Em suas palavras:

Meu marido não queria que eu fizesse faculdade de jeito nenhum, porque mulher não podia..., mulher casada não poderia estudar, que mulher casada que fazia..., que inventava de estudar é porque queria ser safada e coisa e tal, isso e aquilo outro. Aí, quando foi um dia ele chegou e disse assim: “você vai ter que escolher ou eu ou a faculdade” e eu respondi: “Pois já está decidido, não tem problema, não tem nem o que pensar” (LUA).

Posturas e atitudes extremas como esta parecem não ser mais comum, principalmente em se tratando da década de 1990, período em que a mulher já havia

conquistado seu espaço na sociedade. No caso de Lua, a família do esposo, precisamente uma irmã, interveio e com o tempo ele aceitou.

“As pioneiras de um novo tempo para a educação de Tauá” ou “a elite intelectual” como ficaram conhecidas narram como foi o tempo de faculdade, trazendo à tona dificuldades, dissabores, novas amizades, exemplos de companheirismo e força de vontade de pessoas que buscavam um mesmo ideal: realizar o sonho de fazer um curso de nível superior.

A faculdade é conceituada pelas egressas como um espaço que encanta, desencanta e abre um leque de possibilidade de crescimento pessoal e profissional, de envolvimento com o conhecimento e representou para elas mudança. Tempo que exigiu uma (re)organização da vida pessoal e profissional, pois como dito antes todas trabalhavam, eram casadas e apenas Maria José não tinha filhos, ficando grávida bem no início das aulas.

Conciliar obrigações familiares, trabalho e estudo foram para elas grande desafio. Cada uma acabou decidindo pelo que lhe pareceu mais oportuno: “Não deu para conciliar e quando foi no final do ano entreguei a direção da escola”, lembra Gal Costa. No caso de Lua, não foi possível fazer opção, continuou trabalhando manhã e tarde, e à noite estudava, engravidando pouco tempo depois do início da faculdade. Ela conta que:

Trabalhava o dia todinho e estudava à noite, quando chegava ainda ia, altas horas, às vezes ficava estudando e meu marido ali do lado esperando que eu terminasse pra ir dormir. Ele ficava: “Vamos dormir, minha filha, depois você estuda. Você levanta amanhã e estuda”. Só que eu não tinha tempo, porque tinha uma filha de dois anos e outra bem pequenininha.

E acrescenta emocionada: *“Ele que não queria que eu fizesse faculdade, me apoiou. Ele via meu sofrimento. Um dia me disse: Olha, sinceramente eu lhe admiro pela coragem que você tem, eu não teria a coragem que você tem”*. A esse respeito, Vygotsky nos diz, *“não existe vontade permanentemente estabelecida”*. No âmbito das possibilidades e convivências, vamos aprendendo com nossas relações sociais.

Trabalhar e estudar são certamente desafios para quem passa por essa experiência. Conciliar a rotina de estudante com as exigências de um trabalho, sendo este docente, parece exigir daquele que passa por essa situação uma habilidade de contornar com sucesso cada situação, respondendo o que exige cada uma. A esse respeito, Maria José relata:

Primeiro, eu era do serviço público do Estado e do município, mas isso não me dava nenhuma regalia pra eu ter nenhuma hora de aula pra eu estudar. Não sei como tá hoje essa possibilidade, mas eu achava um absurdo: eu era uma

professora da rede municipal e uma técnica da rede estadual e eu estava me qualificando e o Estado e o município não tavam nem aí pra isso. Quer dizer, eu não tinha esse direito [...] eu nem sei se tem ou teria outra possibilidade, mas para o nosso curso de graduação nós não tínhamos. E, realmente [...] a gente tirava leite de pedra, porque você sabe: tanto seminário, tudo novo [...]. Quando nós entramos na faculdade nós nunca tínhamos vivido na nossa história de ensino médio, em nenhum momento tinha nenhuma perspectiva daquela situação que a gente vivia e nós não tínhamos esse tempo. Era leite de pedra, era sacrifício. Sacrifício, assim, no sentido que você quer dar de conta, você vai ter que arrumar madrugada porque nós não tínhamos essas regalias, nem o serviço público municipal nos deu e nem serviço público estadual e tinha que trabalhar. Trabalhar e estudar, estudar.

Sinto um desabafo nessa narrativa sobre a responsabilidade do poder público educacional em tornar legal a condição de estudar, já que esta trabalhava e seria um investimento que traria retorno para o exercício de sua profissão. Como já dito anteriormente, todas já trabalhavam antes de iniciar a faculdade, o que exigiu das mesmas a condição de conciliar os deveres acadêmicos e as obrigações docentes.

Todavia, as dificuldades não foram presenças significativas nas narrativas sobre o tempo de faculdade. O destaque maior foi a falta de infraestrutura do prédio e a falta de material, livros para pesquisa, máquina de xerox. Como relembra Rosilene: “No início da faculdade, a gente começou num local que não era muito apropriado quase que improvisado, mas isso aí a gente não levava em conta”. Mais adiante acrescenta: “O mais importante pra mim naquele tempo é que eu estava ali fazendo o que eu queria, era o que eu tinha conquistado”.

Os seminários, falar em público, cuidar dos filhos, da casa, do marido, conseguir reproduzir o material para estudar, ficar até tarde da noite reunidas em grupos de estudos foram algumas das situações e relações que tiveram de ser ajustadas em suas vidas pessoais e profissionais. Esses desafios, porém, não trouxeram descontentamento, pelo contrário, elas falam desse tempo com saudade, assim resumido por Rosilene:

Um dos tempos melhores da minha vida que eu passei melhor da minha vida foi lá na Faculdade. Ainda hoje sinto saudades, gostava de todos, claro que a gente tem aquelas pessoas que a gente tinha mais afinidade, mas pra mim eu considero que foi o tempo melhor da minha vida, assim a questão do convívio, de estar ali todo dia, de estar interagindo, conversando com pessoas pra mim... (silêncio) Aquele.. (silêncio). Eu sinto saudades daquele tempo, sabe?

Percebi claramente no momento dessa narrativa a emoção aflorar, ficando claro que esse tempo foi mais que apenas cursar nível superior, ele representa aprendizagem, superação de desafios, crescimento. Um despertar para “eu sou capaz”, “eu posso muito mais”.

No meu entender, Farias apresenta análise a respeito das narrativas, aqui descritas, afirmando que:

A maior parte das falas mostra que as professoras não são desinteressadas pelo seu desenvolvimento profissional: elas dizem da vontade de estudar, do gosto pela leitura, da necessidade de atualização, do sonho de fazer uma faculdade, da preocupação com seu trabalho e com a aprendizagem dos alunos (2006, p.124).

O conjunto das análises revela que a escolha pelo curso de Pedagogia do CECITEC apresentou-se como resultado da realização de um sonho e para além de um curso de nível superior; mantém intensa relação com as representações sociais construídas pelo grupo sobre o trabalho docente.

A investigação aponta que a formação de um educador é um processo contínuo, muito embora o momento de seu ingresso no curso superior seja um marco na sua trajetória profissional e, somados aos constituintes da trajetória pessoal, irão conjugar-se a conhecimentos de uma área específica e, em conjunto, formar a base sobre a qual a profissão irá se alicerçar. Paralelamente, o desenvolvimento profissional situa-se em um campo alargado de possibilidades de crescimento e aprendizagem onde a formação inicial apresenta ao educador um leque de aquisições e renovações pedagógicas que poderá ser diferencial na profissão.

Nesse sentido, pretendo no próximo capítulo discutir as repercussões da formação inicial no desenvolvimento profissional das egressas do curso de Pedagogia, objetivo maior dessa pesquisa.

## **5 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE EGRESSAS DA PEDAGOGIA A PARTIR DA TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL**

*Uma história de vida é construída pela integração de todos os elementos do passado que o sujeito considera relevantes para descrever, entender ou representar a situação atual e enfrentar prospectivamente o futuro.*  
(BOLÍVAR, 2007).

Neste capítulo, irei deter minha atenção de forma mais detalhada sobre o desenvolvimento profissional de Lua, Rosilene, Margarete, Gal Costa e Maria José, partindo da ideia de que os relatos ajudam a vislumbrar como o desenvolvimento profissional aconteceu e acontece para as egressas da Pedagogia do CECITEC. Tal empreendimento parece-me ser condição básica e estratégica para compreender a interface entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional docente. Para tanto, organizei ponderações em torno do curso de Pedagogia, enquanto marco profissional e pessoal na ampliação de conhecimentos, aliado às experiências que constituem cada participante dessa investigação. Na próxima seção, apresento as contribuições do curso de Pedagogia para o processo de desenvolvimento profissional.

### **5.1 O curso de Pedagogia: ampliação de conhecimentos**

Nas narrativas, as referências à “formação inicial e desenvolvimento profissional”, categorias centrais dessa pesquisa, podem ser identificadas na explicitação dos saberes aprendidos, no reconhecimento da importância do ingresso na universidade, nos incômodos enfrentados no trabalho, no reconhecimento e estranhamentos de si e das perspectivas em relação à docência.

Nesse sentido, identifico o desenvolvimento profissional entrelaçado a um contínuo de formação pessoal e profissional que constitui a pessoa do pedagogo, instâncias indissociáveis que convivem e coexistem durante o período de docência. Além do entrelaçamento das esferas pessoal e profissional na análise e discussão, evidencio o cruzamento das trajetórias das participantes, permitindo destacar aspectos coexistentes e interpretar o movimento do desenvolvimento profissional que se fez também no espaço coletivo do curso.

Como já dito no capítulo anterior, as egressas da Pedagogia iniciaram suas vidas laborais no período seguinte ao final do Magistério, ou seja, bem antes do ensino

superior chegar ao município de Tauá. Suas trajetórias profissionais são marcadas por um conjunto de acontecimentos diversos.

As egressas da Pedagogia, em seus relatos, refletem sobre seus modos de ser professoras, atribuindo grande relevância à formação inicial no que tange às mudanças no seu fazer pedagógico. A trajetória profissional das egressas revela que para lecionar bastava ter o pedagógico, conforme relembra Rosilene:

Naquela época, você ser uma boa alfabetizadora já bastava, mas o curso de Pedagogia apresentou novas perspectivas e exigências, pois é nesse período que é instituída a Lei nº 9.394/96 e a gente percebeu já do meio da faculdade pro final que já estava valendo as exigências do plano decenal da educação. Todo professor até 2010 tinha que ter nível superior.

Além disso, o curso apresentava a possibilidade de uma melhora significativa na questão do conhecimento, conforme relataram. Teorias e métodos passam a ser estudados e o cotidiano escolar já não é o mesmo. Não bastava apenas ser uma “boa professora” e ter o magistério. O CECITEC na Região possibilitou aos professores estudo, ampliação de conceitos, ruptura com práticas “seculares”, como também a condição de novas oportunidades. Sobre isso, Rosilene reflete:

[...] a gente era assim.. uma formação que não era muito ampla. Você não tinha um conhecimento muito amplo, a gente ficava muito só naquela rotina, era muito rotineiro porque seguia um currículo que não era feito pela escola. Naquela época, não era feito no grupo pela escola, já vinha tudo determinado o que você tinha que fazer, a gente já saía um pouco do tradicional, mas ainda predominava em grande parte. Com a faculdade a gente procurava novos caminhos pra fazer o pedagógico na sala de aula, A gente sentia essa necessidade porque se não a gente não compreendia a realidade dos alunos que a gente tava naquele momento, porque era um currículo pra todo mundo, tinha uma forma só (Grifo meu).

Como lembra Nóvoa (1992, p. 9), não é possível existir “ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Nesse sentido, Farias *et al* (2008, p.71) acrescenta que é durante a formação e no exercício da docência que o professor sistematiza e consolida um conjunto de saberes que dão especificidade ao seu trabalho. Desse modo, é possível inferir da análise de Rosilene que a formação inicial representou um espaço de reflexão-ação-reflexão<sup>40</sup>, pois levava as pedagogas em formação analisarem sua prática, tendo como meta a construção de proposições para a ação educativa. É nessa dinâmica que acontece o desenvolvimento tanto pessoal como profissional.

---

<sup>40</sup> Baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo, e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e reativas. (ALARCÃO, 2010, p.44).

E como diz Freire (2001, p.58), “a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.” Nesse sentido, Schön (1997, p. 87) afirma que o [...] “desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional.” Sobre o exercício da reflexão, Lua relata que: “Durante os encontros com a supervisora, eu questionava não apenas minha prática, mas a da escola. Fazia minhas reflexões a partir do que estudava na faculdade”. Acrescenta, logo depois, que: “Ficava refletindo sobre minha forma de dar aula, minha forma de ser professora” e, entre risos, comenta: “Nem sei como dava tempo pra tanta coisa”.

Para Alarcão (1996, p.19), atitudes como essa levam “o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer”. Nessa perspectiva, a formação só será completa quando o pedagogo for capaz de efetivar na prática docente a produção intelectual do conhecimento, valorizando a aprendizagem daquele que está sobre sua custódia como parceiro desta construção. Entendo que se tornar profissional reflexivo requer a criação de espaços de liberdade e autonomia. Nesse sentido, percebo que as egressas, ao compreenderem o movimento reflexão-ação-reflexão vivido na formação inicial, levam mudanças de atitudes, práticas e condução pedagógica para seus espaços de atuação.

Percebo nos relatos a manifestação voltada para a superação da dicotomia teoria e prática, assim como a necessidade de compreender melhor o processo de ensino e de aprendizagem. “A gente estudava a teoria e ficava analisando nossa prática na sala de aula,” relatou Margarete. As narrativas apontam proposições pautadas por princípios de atuação autônoma, reflexiva e criativa, centradas nas práticas profissionais. Os relatos dos professores registram que o curso desencadeou mudanças de postura, crenças e pensamento sobre o próprio trabalho decente e, por consequência, a adoção da redefinição de práticas profissionais, tarefa que requer a percepção de aspectos sutis da docência.

Passar pelos bancos de uma universidade é condição para ampliar a visão, conceitos, ideias [...], “deixa de ser verdade muita coisa que você tinha como verdade e muita coisa que você tinha como mentira ela passa a ser verdade”, completa Lua.

Quando você passa pelos bancos de uma universidade é claro que sua visão se amplia, não tem nem o que dizer com relação a isso, não tem nem o que comparar com relação a isso, muita coisa é desmitificada [...] muita coisa você aplicava sem saber de onde vinha, você passa a conhecer o fundamento. É claro que quando você cursa uma faculdade, a visão se amplia, o conhecimento se amplia, sua visão é outra. Muita coisa que você aplicava sem saber de onde vinha, você passa a conhecer o fundamento (grifo meu).

Nas palavras de Cortella (2000), todo educador tem uma interpretação sobre o conhecimento: o que é, de onde vem e como chegar até ele, e segundo o mesmo “nem sempre é consciente e reflexiva e chega a ser adotada sem uma percepção muito clara de suas fontes e consequências” (2000, p.55). Neste sentido, o conhecimento prático é de grande valor, pois possibilita a mediação de ideias, ao lhe atribuir significado o educador define seu modo de agir, produzir conhecimento e criar possibilidades de aprendizagem.

A universidade tem em sua essência a condição de criar mecanismos de ampliar a visão de mundo, de sociedade e apresentar a possibilidade de cada um criar formas de ver/rever teorias e práticas, buscando nas raízes explicações e fundamentos para as situações próprias da vida e da profissão. Contudo, é preciso enfatizar que a formação inicial deve fornecer fundamentos para a prática. Para tanto, deve se constituir como uma formação rigorosa e organizada.

Para Lua, na universidade, o aluno tem condições de ampliar sua visão de mundo “*muita coisa é desmitificada, o conhecimento se amplia e toma outros... novos rumos.*” Assim, percebo que sua forma de lidar com o conhecimento foi modificada, alcançando patamares diferenciados do início da sua carreira. Entretanto, é preciso dizer que para isso o educador/aluno precisar querer, a universidade por si só não consegue tal resultado.

Para Brzezinski (2008), é no espaço universitário que o estudante desenvolve sua trajetória de formação e vai construindo, coletivamente, o tornar-se professor.

Essa é uma forma rigorosa de pensar, refletir, criar, enfim, apreender e socializar o conhecimento já acumulado pela humanidade, produzir novos conhecimentos acerca do campo específico de seu interesse, além dos saberes do campo pedagógico e do saber político da ciência que irá ensinar (Idem, 2008, p.65).

Altet (2001), analisando as competências do professor profissional, faz um chamamento para o fato de que a condução do ensino e da aprendizagem requer tomada de decisões a partir da mobilização dos conhecimentos dentro da ação. Na visão de Lua, a faculdade possibilitou a ampliação de conceitos e visões que repousam sobre “conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática” (ALTET, 2001, p.25).

Nesse sentido, Margarete também relata que, após o curso de Pedagogia, sentiu-se preparada para fazer qualquer concurso na área da Educação, pois “depois do CECITEC na minha vida, todo concurso que fiz para Educação passei. Todos, sem exceção” e atribui esse sucesso à forma como o curso era organizado, a competência dos

professores que motivavam, cobravam, orientavam e estimulavam os alunos a estudarem e à forma como passou a compreender o que é conhecimento.

No conjunto das narrativas, é possível ainda identificar que o curso possibilitou às mesmas conhecerem melhor seu fazer, já que todas trabalhavam antes de iniciarem a faculdade, ampliarem seus conhecimentos e se apropriarem dos elementos que compõem o processo ensino e aprendizagem. Corroboro com Ghedin *et al* (2008, p.31), quando este defende que é:

Preciso assegurar que a formação de professores possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão efetiva, da educação dos sentidos, da estética, da ética e dos valores emocionais.

A construção do conhecimento deve garantir ao educador a condição didática e pedagógica para conduzir seu fazer pedagógico a partir da compreensão do aluno, e a base que a formação inicial pode assegurar ao educador é fundamental para uma prática segura, dinâmica e flexível. Rosilene diz que “hoje não sou mais a mesma professora de antes” e atribui ao despertar que o “curso de Pedagogia apresentou com relação a perceber e lidar com o conhecimento.” Neste sentido, entendo o conhecimento como elemento legitimador da profissão docente e, ao tempo que justifica o trabalho docente, assume o compromisso de transformá-lo em aprendizagens significativas para os alunos.

O curso de Pedagogia, segundo Margarete, contribuiu para ampliar sua capacidade de interpretação, “já que exigia muita leitura,” atribuindo inclusive o respeito que a equipe da escola na qual trabalhava tinha para com ela. Acrescenta que “a segurança em conduzir as questões pedagógicas, a construção do Projeto Político Pedagógico e o Regimento da escola, quem me ensinou a ser segura foi o curso, pois ou a gente estudava, ou não dava conta das coisas”.

Relembra que estudar é um processo sério e exigente, e para quem tem que “conciliar fazeres domésticos, cuidar de filhos, marido e trabalhar, é tarefa cheia de desafios”. Porém, destaca o lado bom, “a gente sabe o que quer, então foca, organiza horários e tudo acaba se encaixando. Como nós tínhamos um grupo de estudo desde o cursinho, mantivemos o mesmo ritmo de estudo.” Lua também comenta a esse respeito:

Como já disse, meu marido não queria que eu estudasse, mas depois aceitou. Meu maior desafio era minhas filhas pequenas, levava a menor para faculdade e revezava com uma colega de sala para cuidar. Mas, hoje posso dizer que todo o sacrifício valeu a pena, e aqui estou. Outros tempos bem melhores e que meu curso ajudou e ajuda.

De modo geral, é atribuída pelas sujeitas da pesquisa uma imagem positiva do curso de Pedagogia, enfatizando principalmente as relações pessoais com os colegas, professores, a ampliação do conhecimento, a condição de identificar nas teorias suas práticas pedagógicas. Todas enfocam o curso de Pedagogia como um estímulo a uma nova fase no exercício da profissão, em que concepções e práticas foram sendo reelaboradas e reconstruídas durante o curso. Margarete expressa que “o conhecimento permite a pessoa desvendar mistérios, simplificar a vida, até o mundo, que às vezes é tão enigmático e complexo”.

Entendo que as narrativas apontam para compreensão do conhecimento profissional, que envolve conhecimento específico, pedagógico geral, de conteúdo pedagógico, do currículo, dos alunos, do contexto e dos fins, propósitos e valores educativos, conforme Monteiro (2006).

Ainda em se tratando da ampliação dos conhecimentos por meio do curso de Pedagogia, Gal Costa afirma que tem:

Consciência que, a princípio, o curso de Pedagogia não foi meu grande sonho, mas foi algo muito positivo na minha vida. Primeiro porque, dentro da Pedagogia, me encontrei, meus conhecimentos foram ampliados. Isso facilitou a minha vida enquanto professora, enquanto cidadã, pois sempre trabalhei junto à população, às pessoas, junto a um grupo, vamos dizer assim, do município mais elitizado, mas a minha vida mesmo no dia a dia é junto ao povão, aquelas pessoas mais simples, mais humildes, e sempre me identifiquei muito.

Posso perceber a influência positiva do curso de Pedagogia na vida profissional e pessoal, o que segundo Andrade (2003) circunscreve a profissão docente, pois “enquadra-se um ser profissional dentro de suas vidas, o que lhes permite afirmar sua identidade docente lado a lado com suas outras identidades sociais” (Idem, p.1308).

Em se tratando de conhecimento aliado à formação inicial, Lua entende que um profissional que busca participar de congressos, palestras, encontros, formações continuadas na área que atua pode desenvolver um trabalho seguro e ser mais feliz com a profissão, e assim se expressa “profissional que não se capacita está morto”. E comenta sobre seus conhecimentos após a formação em nível superior “antes era bem mais limitada, hoje com a formação superior abriu-se um leque bem maior, meus conhecimentos se expandiram, minhas habilidades só aumentaram, meu conhecimento só aumentou”. Nesse sentido, Imbérnon (2011, p.63), afirma ser preciso à formação inicial:

Estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão.

É possível inferir que o conceito de conhecimento construído pelas egressas apresenta diferença ao se considerar o antes e o depois da formação inicial. Processo natural para egressas de um curso, percebo que, nos relatos, a forma de ver e lidar com o “conhecimento” se caracteriza na forma de fazer a docência ao longo de toda a sua carreira, ao tempo que as tornam seguras no exercício docente.

Margarete repete frase conhecida do senso comum “Ah, se nesse tempo eu soubesse o que sei hoje? Talvez muita coisa seria diferente, antes eu era muito ingênua como pessoa e por que não dizer como profissional?!” Esse modo de entender sinaliza para o crescimento profissional e o processo de aprender a ensinar, o qual exige do educador o saber teórico e prático, a ponto de permitir ao profissional decidir em contextos instáveis, complexos e indeterminados, impostos pela sociedade do conhecimento e informação<sup>41</sup>, reflexão, diálogo com seus pares e com a realidade e a consciência da importância de estar em processo permanente de aprendizagem.

Esta indicação evidencia que a formação inicial deve estar atenta à trajetória pessoal e experiências profissionais, pois estas “são parte crucial para compreensão da prática escolar” (GOODSON, 2007). O trecho selecionado é emblemático dessa indicação feita por Rosilene:

Hoje entendo que meu jeito de ensinar tem muito das minhas professoras, quando comecei a estudar. Acho que antes não tinha consciência do quanto ensinar é uma coisa séria, a responsabilidade é sua, você tem que entender o que tá fazendo pois são muitas pessoas diferentes que estão sobre sua responsabilidade, jeitos de aprender diferentes, famílias diferentes, você tem que ser sensível a isso, se não você pode ser injusto (grifo meu).

A reflexão de Rosilene evidencia que “para compreender algo tão pessoal quanto ensinar é preciso compreender quem é o professor, sua personalidade, pois o modo de ensinar está ligado à sua trajetória pessoal” como diz Goodson (2007). Todavia, enfatizo mais uma vez que reconheço a **formação inicial** como um componente fundamental no tornar-se educador e também um dos espaços de profissionalização, **indispensável para implementação do desenvolvimento profissional**. A esse respeito, discorrem, com riqueza de detalhes, sobre o impacto da formação inicial na configuração da docência até os dias atuais e em que e como a mesma favoreceu a vida profissional.

---

<sup>41</sup> Nesta era da informação e da comunicação, que se quer também a era do conhecimento, a escola não detém o monopólio do saber. O professor não é o único transmissor do saber e tem de aceitar situar-se nas suas novas circunstâncias que, por sinal, são bem mais exigentes. O aluno também já não é mais o receptáculo a deixar-se recheiar de conteúdos. O seu papel impõe-lhe exigências acrescidas. Ele tem de aprender a gerir e relacionar informações para transformá-las no seu conhecimento e no seu saber. Também a escola tem de ser outra escola. A escola, como organização, tem de ser um sistema aberto, pensante e flexível. Sistema aberto sobre si mesmo, e aberto à comunidade em que se insere (ALARCÃO, 2010, p.16-17).

A princípio, Maria José afirma que a formação inicial em Pedagogia não trouxe grandes mudanças para sua vida, pois [...] há muito tempo já trabalhava no município, no Estado, já tinha passado pela experiência de ser Secretária da Educação que não estava atrelado a concurso ou nível superior. No entanto, falando ainda sobre essa questão admite:

[...] o que mudou foi o meu acesso, pois jamais poderia fazer um concurso se eu não tivesse o curso de Pedagogia e na época que ingressei se quer eu fui concursada, ninguém se quer me chamou pra fazer uma entrevista. Hoje não, a gente só tem realmente se for através disso.

Mais adiante, entretanto, admite que o curso de Pedagogia apresentou possibilidades intelectuais e de compreensão, entendimento para analisar, aceitar e não aceitar, entender para discutir, questionar e até comprovar e provar. Segundo ela, tudo isso foi possível porque o curso possibilitou aprofundamento e o “refinamento de conhecimento que não tinha, era tudo superficial e realmente ele abriu essa possibilidade [...]. Destaca, ainda, que é inegável a qualidade de vida, condição social, ascensão que o nível superior trouxe para suas colegas de turma.

Para Tardif (2007), a formação inicial visa *habituat* os aprendizes à prática profissional e fazer deles “práticos reflexivos”. Para as pedagogas em análise, essa possibilidade aconteceu durante o próprio curso, haja vista que durante o curso elas estavam diretamente inseridas na prática.

Percebo o prazer de aprender no relato de Maria José e, sobretudo, o reconhecimento de que pode e deve buscar outros conceitos e ideias sobre a educação, e o caminho que a Universidade oportuniza para uma revisão de concepções e práticas pedagógicas, desenraizando certas convicções. Identifico nesse relato elementos que caracterizam o desenvolvimento profissional, pois para Marcelo (2009, p.11) “este é um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional”.

Gal Costa foi a única que, durante a formação, ficou livre para estudar e destaca que a Pedagogia a ajudou e ajuda muito em seu trabalho, no sentido de agir de forma humana, trazendo mudanças em sua vida “como pessoa, cidadã e ser humano.” Contudo, deixa claro que, na questão econômica, não ganhou dinheiro com o curso. Concluiu o curso e “continuava como funcionária estadual, prestando serviço à comunidade, mas o salário era aquele e pronto”.

Após dois anos que havia concluído o curso e devido a seu envolvimento com política, foi convidada para ser Chefe de Gabinete da Prefeitura, uma missão árdua e que

exigiu dela empenho e dedicação. Acredita que “ter nível superior foi um peso forte, foi um dos pontos considerados para receber o convite”, e diz: “Se não tivesse nível superior, talvez tivesse sido convidada, mas não teria assumido com segurança, e nem tampouco quem me convidou ia se sentir seguro”.

Contudo, fez concurso para ser professora e foi aprovada, mas não assumiu, embora seu projeto fosse ficar como Chefe de gabinete e dar aula à noite. Os deveres maternos falaram mais alto e esta ficou exercendo a função, “pois esse era um direito meu, sem perder o concurso”, explica.

Lua também declara a relevância do curso para a vida profissional e esclarece que, caso não tivesse cursado nível superior, já estaria fora da profissão:

Para começar, se hoje tivesse só o pedagógico, talvez eu não estivesse mais em sala de aula, porque, por exemplo, hoje eu leciono espanhol e hoje para você ensinar ensino fundamental e médio você tem que ser habilitado em uma área. E infelizmente o pedagógico, o curso de Pedagogia do CECITEC não oferece habilitação, não dá..., não habilita para nenhuma área só para ensinar séries iniciais, e para passar quatro horas em séries iniciais não dá para mim pelo o que eu me conheço eu não tenho mais, assim, essa capacidade de passar ali quatro horas com a mesma turma, não tenho não, não tenho mais paciência (grifo meu).

Relata, ainda, que o curso de Pedagogia “abriu sua mente”, passando a querer o melhor tanto para si como também para sua família. Destaca ainda que pode participar de concurso, ser coordenadora pedagógica, e enfatiza “a questão de salário melhorou bastante, porque antes eu ganhava com nível médio, hoje ganho em nível de graduação.” Por fim, é categórica ao afirmar que a melhoria salarial tornou possível dar uma condição de vida melhor para os filhos. “Morava de aluguel, meu marido tinha uma bicicleta, hoje a gente tem casa própria, carro, moto, a gente tem uma condição de vida bem melhor, bem melhor mesmo”, relata Lua com a voz embargada pela emoção.

Continua sua narrativa apontando que o curso de Pedagogia aliado à experiência e aos ensinamentos aprendidos com a coordenadora pedagógica da escola em que trabalha até hoje a ajudaram na condução da função de coordenadora pedagógica. “Procurei ver como ela fazia, como desempenhava o trabalho dela e como é que ela agia comigo enquanto professora e assim organizei meu trabalho”. É possível perceber o reconhecimento aos conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia e através da observação de outra prática.

Margarete narra percurso semelhante, considerando que o curso de Pedagogia a favoreceu outras oportunidades na área da educação, como exemplo, ser coordenadora pedagógica, antes de concluir o curso, de uma escola de ensino médio. “Se não fosse o

curso de Pedagogia [...] tinha nem sido convidada, porque só pode pedagogo pra ser coordenador. Certeza, esse convite foi por causa disso”. Mais adiante, destaca que o curso favoreceu principalmente a melhoria financeira:

Olha, principalmente, o econômico melhorou porque eu tinha 100 horas do Estado, antes de ir para Pedagogia, né? Quando eu terminei Pedagogia foi que eu fui querer esse negócio de ampliação. Quando eu entrei na direção, pronto, automaticamente já ficou as 200 horas com gratificação, antes era apenas 100 horas ganhando como Ensino Médio. Quando eu fiquei com 200 horas já era como Ensino Superior. O salário, o quê? Quadruplicou. Não foi só que eu estava recebendo mais 100 horas, mas a gratificação em cima do nível superior.

Ainda sobre esta questão, narra com entusiasmo e entre risos que quando recebeu o primeiro salário disse: “Tô rica. Então, corri, comprei uma moto e um terreno. Aí foi que eu achei que eu estava rica”. Ressalta que o primeiro impacto foi no financeiro e agradece ao curso do CECITEC, e atribui mais uma vez a ele a oportunidade de ter exercido o cargo de diretora, hoje o de coordenadora pedagógica e, principalmente, “botar meus filhos para estudar fora, dar outras oportunidades a eles, que aqui eles não teriam”.

Rosilene enfatiza “o curso de pedagogia foi abrindo os horizontes, foram surgindo as oportunidades na minha vida profissional, que se tivesse ficado só no pedagógico não tinha surgido essas oportunidades que surgiram”. Revela alegria por ter passado no concurso, e diz “estou contente com o magistério na minha vida”, mesmo não sendo o seu projeto profissional inicial, já que a mesma queria ser assistente social, percebo uma edificação e adaptação à docência, conforme declara Rosilene.

Segundo ela, se o ensino superior não tivesse chegado “acho que continuava na mesmice.” Como dito no início dessa pesquisa, sair para outros lugares à procura de estudar sempre foi e é dispendioso, principalmente para os que são casados e têm filhos. Projetando um futuro sem nível superior, Rosilene entende que provavelmente continuaria sendo professora dos anos iniciais, “conformada, porque não teria outras oportunidades. Sempre morei em Tauá, não ia sair daqui. Meu esposo tem um emprego aqui e meu emprego também é aqui. Acho que as mudanças não iam ser muitas”.

Mesmo com perspectivas e entendimentos diferentes, que em alguns momentos divergem, as cinco egressas do curso de Pedagogia do CECITEC demarcam suas crenças e concepções acerca da relação com a prática desenvolvida antes, durante e após a formação inicial, como fica evidenciado na narrativa de Rosilene:

O curso de Pedagogia foi essencial na minha vida profissional. Foi a partir do curso de Pedagogia que me realizei enquanto profissional e que venho me realizando. As oportunidades foram surgindo na minha vida, então, agradeço muito a esse curso que fiz aqui em Tauá, no CECITEC. Acho que um curso de qualidade, porque nós temos a comprovação disso (ROSILENE).

A egressa atribui ao curso de Pedagogia a sua realização enquanto profissional e diz que as oportunidades têm surgido em sua vida profissional; afirma que tem se deparado com frequência com novas oportunidades, que ela tem encarado com agrado como possibilidades de valorização, como situações em que pode aprender coisas novas. Mostra, assim, com os relatos de Lua, Margarete, Maria José e Gal Costa, satisfação com a profissão. A seguir, procuro evidenciar os processos de desenvolvimento das egressas da Pedagogia, a partir da formação inicial considerando as narrativas das egressas.

## **5.2 Desenvolvendo-se profissionalmente: em cada narrativa, uma lição**

Esta seção parte do pressuposto de que diversos fatores e contextos influenciam o desenvolvimento profissional do educador e que este está circunscrito à ideia de que a formação inicial deve ser fundamentada a preparar educadores para trabalharem contextos de mudanças.

Neste sentido, a reflexão/investigação como componente na construção do conhecimento sobre o desenvolvimento profissional envolve mudanças conceituais relacionadas à formação e às atividades pessoais e profissionais, como diz Monteito (2006).

Entender a formação inicial, a partir de sua interface com o desenvolvimento profissional, implica analisar as ressignificações constituídas na trajetória profissional das egressas do curso de Pedagogia.

Um primeiro elemento a destacar sobre desenvolvimento profissional dessas egressas é que seu processo não é linear e atravessa a trajetória pessoal e profissional. Identifico em relatos como “tinha medo de falar em público”, “quero fazer mestrado”, “queria poder participar mais de congressos, fóruns, pois sei que isso é importante para meu crescimento como profissional”, os efeitos da formação inicial no desenvolvimento profissional, destacado pelas participantes da pesquisa como um processo contínuo de aprendizagem e crescimento profissional. “Me vejo como aprendiz, estou todo dia aprendendo e sou feliz por isso,” diz Margarete. “Não sei mais ficar sem estudar, quero aprender cada vez mais”, conforme o relato de Lua. A necessidade de aprender é a tônica das narrativas de Lua e Margarete.

Assim, é preciso enfatizar que as concepções sobre formação e desenvolvimento profissional, embora considerem as várias dimensões que as compõem, não deixam de ser esboçadas a partir do indivíduo, na perspectiva das implicações do

mundo social, pois me parece que estes são compreendidos na esfera individual e “aprender” é condição para tal.

No decorrer da narrativa, a formação inicial aparece como espaço ímpar que propiciou estratégias reflexivas que estimulam as mesmas até hoje a continuarem a estudar, a partir de “um movimento dialético de fora para dentro e de dentro para fora, na compreensão de si mesmas, dos contextos, dos conhecimentos específicos, das concepções, crenças e experiências” (MONTEIRO, 2006, p.67). “Não sou mais a mesma de antes, assim que entrei na faculdade mudei”, diz Rosilene, ao comentar as mudanças que o curso de Pedagogia proporcionou à sua profissão e à sua vida.

No entanto, recorda que o começo da profissão é difícil, pois não tinha uma ideia clara do que estava fazendo. Assim, “não pensava em desenvolvimento profissional, acho que isso é uma coisa mais nova da educação de agora”. Esse relato marca um contexto significativo nessa investigação, ou seja, o entendimento do desenvolvimento profissional como algo novo, algo que se contrapõe ao entendimento da “interrelação de diversos contextos formativos, de diferentes dimensões e os efeitos formativos de estratégias de desenvolvimento profissional,” como diz Monteiro (2006, p.67).

Contudo, é preciso afirmar que mesmo não havendo consciência que sua reflexão faz parte do seu desenvolvimento profissional, alicerçado ao crescimento e amadurecimento profissional, extremamente interessante para a compreensão dos “processos de desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência,” nas palavras de Monteiro (2006, p.67), o dado releva mudança na sua postura política frente à profissão. Adiante, narra que a conclusão do curso foi um despertar para o seu desenvolvimento profissional e por isso buscou uma especialização e não parou mais de estudar.

Logo quando terminei o curso de pedagogia no CECITEC, aqui não tinha Pós-graduação e juntamente com outras colegas de turma fomos fazer em Crateús o curso de Psicopedagogia, a gente ia nos finais de semana e o período das férias todo. [...] foi a partir daí que outras oportunidades foram surgindo, outros cursos.

O relato evidencia a necessidade e o entusiasmo em continuar estudando, dado que se refere ao esforço, projetos profissionais e interesse na busca por aprofundar os conhecimentos quanto ao processo profissional com relação à docência. Nesse sentido, a formação inicial, alinhada ao conceito de desenvolvimento profissional aqui compreendido, parece implicar o interesse em buscar mudanças, evolução e aprendizagens, em um movimento interior de oportunidades de formação que possibilitem uma prática docente segura e eficiente. “Estudar e aprender me dava segurança no que eu estava fazendo com

meus alunos, por isso continuo em formação... tenho consciência que essa é uma necessidade”, conforme Rosilene.

Nessa direção, considero que a reflexão do professor sobre sua prática permite levantar elementos para análise e uma melhor compreensão das dimensões que envolvem a prática docente, que são reveladoras de concepções importantes. Quanto ao fato de Rosilene admitir estar em constante formação, concordo com Nóvoa (1991, p.70) quando afirma: “estar em formação implica investimento pessoal, livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade pessoal, que é também uma identidade profissional”.

Contudo, as narrativas apresentam um dado relevante para esta investigação quanto à desmistificação de posturas e práticas pedagógicas adotadas até então: “Comecei a questionar algumas práticas adotadas pela escola sobre reprovação e outras coisas, e não foi nada fácil, quebrar práticas de muito tempo não foi fácil, mas fui fazendo minha parte”, conta Lua.

A formação inicial é possibilidade do educador adquirir fundamentação didático-metodológica para condução segura do exercício docente e que permite compreensão dos “fins, propósitos e valores educativos”, como afirma Monteiro (2006). Ela se inscreve num processo formativo longo, integrado e holístico, numa lógica de desenvolvimento profissional que considera a aprendizagem ao longo da vida (FLORES, 2010). Neste sentido, identifico no relato de Maria José que compreende que o seu jeito de ser pessoal e profissional, possibilitam a mesma conduzir sua carreira e profissão de forma madura e consciente,

Eu sou muito curiosa. Não sei se é uma característica, uma qualidade ou se é um defeito. Assim, o aceitar por aceitar pra mim é muito desconfortável, até posso aceitar, mas investigo, nem que seja só pra mim, busco nem que seja só pra mim. Se tiver a oportunidade tudo bem, não acato só por acatar. Posso acatar por uma questão de respeito a uma hierarquia, mas a minha inquietação me faz buscar se estou certa ou se estou errada. Se estou errada, onde é que posso buscar os acertos. Então, é nessa condição aí que você tem um conjunto grande de possibilidades quando você não se entrega à situação do comodismo. Então, essa minha inquietação é uma coisa que faz a diferença [...] (MARIA JOSÉ).

Prossegue seu relato declarando que gosta muito de participar, porém admite que “ultimamente estou muito parada, mas gosto de me envolver, gosto do conflito saudável das opiniões, não sou muito daquela situação harmoniosa. Isso me incomoda; gosto das situações que permitem buscar erros e acertos.”

Lua compreende que a pessoa, ao assumir uma sala de aula, como professor quer seja de Matemática, História, Geografia ou de outra disciplina, tem que ter formação

pedagógica, porque “vejo que muitas das deficiências que a gente encontra nas nossas salas de aula é por conta do professor não ter uma boa formação pedagógica”. Para Imbérnon (2011, p.63), a formação inicial deve:

Dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal para capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo e em uma visão funcionalista.

Desse modo, parece que Lua aprendeu a lição com sua formação inicial e acrescenta que não parou com o curso que fez, “cada dia estou procurando ler, me inovar, participar de formações continuadas”. A esse respeito, Imbérnon (2009, p.77) proclama que desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o educador avance. Contudo, o autor advoga que fatores como salário, estruturas, níveis de decisão e de participação, carreira, clima de trabalho aliado à formação contribuem para o desenvolvimento profissional.

A respeito da participação em formações continuadas, Lua traz um dado relevante para discussão, “nas capacitações que vinham para cá tinha gente que ia, mas não queria assistir aula; a questão era assinatura e constar o nome no certificado que aí, depois não vai para canto nenhum; não faz uma diferença lá no seu ambiente de trabalho.”.

Sendo a formação continuada um dos elementos que compõem o desenvolvimento profissional do educador, e considerando o relato de Lua, posso aferir a clareza que a mesma tem sobre a mudança que a formação traz para a atuação do profissional, enfatizando que o certificado não vai significar melhoria no processo de ensino.

Além disso, é possível, por exemplo, tomar como indicador de desenvolvimento profissional a participação dos educadores em congressos científicos, encontros e reuniões pedagógicas, fóruns de debate, cursos de formação continuada, conselhos, entre outros. Estes podem ter efeito revitalizador, pois permitem ao educador visitar sua prática além de incorporar reflexões teóricas recolhidas nestes eventos. Nesse sentido, é evidenciado nos relatos das egressas que a participação em congressos, fóruns de debate e outras formas de discussão e reflexão de questões ligadas à educação é sempre através da rede de ensino a qual pertencem.

Na sequência do relato sobre a participação em diferentes formas de formação, Margarete reconhece os planejamentos de ensino, as reuniões na escola em que trabalha como coordenadora pedagógica, espaços de interação que a permitem refletir sobre sua

postura didático-pedagógica que norteia seu acompanhamento pedagógico. “Durante os planejamentos que acompanho tento ouvir o professor e também me autoavaliar, estou fazendo certo? O que posso melhorar?”, diz Margarete.

Nesse sentido, Farias (2002) comenta que as interações que se centram na reflexão sobre as finalidades e implicações da ação do professor, no questionamento do significado e pressupostos que orientam suas práticas na expectativa de compreendê-la em sua complexidade, colabora com o seu desenvolvimento profissional.

O fragmento do relato de Lua permite dimensionar a repercussão dessas interações entre pares na prática docente. “Conversar com colegas da mesma área que a gente atua é positivo, porque a gente vai analisando se tá fazendo certo, e a partir da experiência do outro parece que a gente fica mais segura”.

Margarete relata que foi com sua experiência enquanto supervisora de ensino na CREDE que aprendeu muito sobre a educação e que também teve muitas oportunidade de participar: “Lá a gente tem mais oportunidade, quando a gente está nesses cargos técnicos, a gente é chamada demais para capacitação, fóruns, seminário, conferência, que faz a gente crescer demais”.

Percebo nitidamente a percepção de Margarete quanto à importância das **diferentes formas de formações** enquanto condição para seu aprendizado e, conseqüentemente, para seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, Nóvoa (1992) reforça a necessidade da formação do educador encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoal e profissional, pois compreende que dessa forma é garantido aos mesmos tornarem-se sujeitos de sua formação. Acrescenta ainda:

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 (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p.25).

Nos relatos sobre essa questão fica confirmada a defesa de Nóvoa, quando Rosilene afirma “aprendi a dividir com minhas colegas de trabalho minhas angústias, deixei de sofrer sozinha, é como se meus olhos estivessem vendo aquilo que não via antes da faculdade.” Margarete assim se expressa: “Como não tinha costume de falar sobre minha sala de aula e meus alunos, quando comecei a fazer isso passei a aprender, a saber mais de mim.” E pergunta: você me entende? Falando sobre meus alunos, eu passava a me conhecer como professora”.

As duas falas destacadas expressam a ausência de espaços que orientassem e estimulassem as professoras a compartilharem suas experiências, dificuldades e dúvidas com seus pares e/ou com alguém que assumisse a função exercida atualmente pela coordenação pedagógica, já que nesse período não havia esse profissional nas escolas públicas. Contudo, para uma região que até a vinda do Ensino Superior não dispunha de mecanismos que despertassem ou orientassem as mesmas a refletir sobre suas práticas, é preciso destacar que a intuição, a vontade de fazer, a experiência de vida, o comprometimento tornavam o trabalho docente digno ao processo ensino e aprendizagem para uma época em que o máximo que se podia conseguir para o ensino médio era o magistério.

Ainda com o interesse de perceber outras formas de desenvolvimento profissional, os aspectos de níveis de decisão e de participação apontam a possibilidade de compreender essa questão a partir das narrativas das participantes da pesquisa.

Maria José analisa sua participação em espaços democráticos como conselhos e associações como tímida, admite a importância destes para o desenvolvimento profissional, e diz: “Não sei como é que não sou associada à associação dos servidores municipais, me questiono, me acho tímida e omissa”. As demais não destacam em suas narrativas participação em espaços democráticos. Avaliam-se como profissionais responsáveis, comprometidas, preparadas, mas entre estes relatos, Lua destaca com convicção sua preocupação com seu alunado, “com a preparação deles como ser humano, como profissional, como pessoa.” Em seguida, acrescenta: “Meus alunos são muito importante para mim, muito. Eu não me vejo, assim, longe da sala de aula, sei que um dia vou ter que parar, mas espero que demore muito”.

A gente tem que abrir espaço pros outros também que estão chegando. Tem muita gente a boa. Aí, às vezes, eu vejo (...) eu fico olhando lá na própria escola, sabe. Meu Deus, como é que a pessoa não tem mais condição que (...) não teve condição mesmo de dar mais de si pela Educação e fica ocupando espaço. Tanta gente nova querendo fazer diferente e a pessoa lá ocupando espaço. (MARGARETE).

Conforme Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional é um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional. O desejo de continuar estudando é presente, como posso observar no relato abaixo:

Na questão da minha formação, não me sinto satisfeita ,sabe? Eu sempre gostei de estudar, sempre gostei de buscar algo novo e uma das coisas que pretendo, de expectativa no futuro, que acho que não está tão distante, se Deus quiser, é fazer o mestrado. Também como complementação pra aprimorar minha formação profissional, também o meu crescimento pessoal, porque é uma necessidade que tenho.

A profissão docente, como qualquer outra, no atual contexto, traz para aquele que optou em ser educador, expectativas, sonhos e projetos que apenas no decorrer do aprendizado e vivência da profissão serão confirmados, negados, realizados, alterados ou deixados de lado por um tempo e depois retomados. Vários fatores podem influenciar essa questão, como: decepção com a profissão, desafios novos, circunstância em que exerce a função, aprendizados novos, entre outros.

Dessa forma, ao analisar as expectativas com relação à profissão docente durante a formação inicial em Pedagogia, noto que cada participante da pesquisa a entende de forma muito pessoal, como posso observar nas narrativas abaixo:

Assim... eu nunca almejei ensinar no ensino fundamental II, porque eu sempre me identifiquei com ensino fundamental I, vou pro ensino médio eu nunca pensei muito nisso não, sabe? [...] nunca tinha uma expectativa maior (ROSILENE).

Nesse sentido, as expectativas são relacionadas à questão de mudança de nível de ensino enquanto espaço de atuação. Maria José relata que sua expectativa era se apropriar de uma pedagogia dentro de uma teoria mais elaborada. Gal Costa, ao dicorrer sobre expectativas com relação à profissão docente, enfatiza mais uma vez que o curso de Pedagogia não foi e nem é o grande sonho, mas na Pedagogia se encontrou, embora não tivesse planos tão esboçados e claros no que diz respeito à profissão docente. Lua relata que “era tudo tão rápido e exigia tanto de mim que nem lembro minhas expectativas com a profissão, embora as discussões daquela época apontassem muitas mudanças”.

Na compreensão das egressas, há a consciência de que apenas o Ensino Médio Magistério não lhes dava mais aparato legal para exercer a profissão. Lua descreve sua situação: “Hoje leciono espanhol do 2º ao 9º, se hoje eu tivesse só o pedagógico (normal) talvez eu não estivesse mais em sala de aula”. Embora não fique evidenciada no fragmento transcrito, Lua apresenta sua insatisfação em relação ao fato do curso de Pedagogia só habilitar para lecionar na educação infantil e anos iniciais. “Eu não tenho habilitação e hoje para você ensinar ensino fundamental e médio você tem que ser habilitado em uma área”. Continua sua narrativa revelando que embora a profissão docente tenha lhe dado muitas oportunidades, inclusive de melhoria de condições de vida, no entanto declara “não tenho mais condições emocionais e físicas de ficar em uma sala de aula com crianças.” E de forma categórica expressa: “Para passar quatro horas em séries iniciais não dá para mim”.

A narrativa da participante esclarece que atualmente ministra aula de espanhol e tem contato com alunos dos anos iniciais, “mas são apenas cinquenta minutos” colocando, deste modo, certo incômodo em trabalhar, por exemplo, um turno com alunos dos anos iniciais. Contudo, não deixa claro qual o motivo que a leva a tal opinião. Será pelo fato das

exigências atuais quanto à melhoria dos indicadores de alfabetização? Ou por não se identificar com esse público alvo? Está cansada? Estas são interrogações que surgem durante a coleta de dados, mas que Lua não as aprofunda, talvez por motivos pessoais ou não.

Os relatos das egressas quanto às expectativas com relação à docência demonstram projetos pessoais e profissionais que se fundem e as levam a apresentar, ao final das narrativas, suas pretensões na área da educação:

[...] tenho como uma pretensão futura capacitar professores da educação infantil ou entrar num mestrado (MARIA JOSÉ).

Vou continuar trabalhando com a questão do cooperativismo, da organização, das associações, dos agricultores familiares, que é algo que sempre me identifiquei, com os movimentos populares (GAL COSTA).

[...] me identifico muito com o serviço social a questão não é tanto profissional, minha perspectiva é ajudar as pessoas, de ter tipo uma entidade beneficente para ajudar aquelas pessoas que necessitam, mas quero também fazer um mestrado (ROSILENE).

Não tava mais pensando em fazer nada depois que minha aposentadoria saísse, mas parece que ainda terei que fazer, por que minha diretora está exigindo que eu faça. Ela quer que eu continue, pelo menos quatro anos, com ela, não sei, eu disse a ela que faria o concurso, mas não prometia ficar lá mais quatro anos, não sei. Minha aposentadoria é em 2013, se forem mudar essa previdência eu não quero nem mais saber, eu me aposento. Eu quero passar pelo menos dois anos, só de pernas pro ar, lendo, lendo, lendo o Caçador de Pipa (MARGARETE).

[...] espero não parar por aqui, ser aprovada num concurso do IFCE e fazer um mestrado (LUA).

Em todas as narrativas, o propósito de continuar atuando no campo pedagógico, seja na escola, seja na formação de outros professores, seja em espaços escolares ou não escolares, é uma evidência do reconhecimento que cada egressa tem de seu potencial profissional. Elas mudaram, cresceram, desenvolveram-se. O interesse em investigar como as egressas da Pedagogia do CECITEC compreendem em que e como a formação inicial favoreceu a trajetória profissional, no contexto educacional contemporâneo, definindo e reformulando seus modos de atuar e viver a profissão, moveu esta investigação, que se apoiou nas narrativas reflexões, indagações, angústias e manifestações de cinco pedagogas. Certamente percursos singulares, mas também sínteses de uma categoria docente: os pedagogos.

Traços, falas e condutas expressas nas narrativas parecem permitir desnudar um pouco mais a formação inicial que, a vistas grossas, é conhecida por todos, mas guarda informações relevantes para seu entendimento e repercussão na vida profissional, pois assim como Gonçalves (2009, p.32), entendo que:

Constituindo a pessoa e o profissional uma unidade intrínseca, natural que o professor que cada docente é, em cada momento do seu vivido, contextualmente situado, seja o conjunto idiossincrático da pessoa e do professor, com a sua personalidade, conhecimentos, competências, crenças, atitudes e experiências, que marcam, decisivamente, a sua posição na sociedade, na docência e nas relações com os outros, designadamente com os alunos, com os pares e com a comunidade.

Por último, afirmo que as narrativas, seguidas de considerações teóricas, evidenciam que a formação inicial foi uma garantia para o desenvolvimento profissional das egressas da Pedagogia, com repercussões que fundem elementos de trajetórias pessoais e profissionais. Por isso, uma trajetória é construída por um “conjunto de percepções, interesses, dúvidas, orientações, marcos e circunstâncias que influenciaram e configuraram, de modo significativo, como a pessoa é e como age”, como diz Bolívar (2007, p.13). Desse modo, o desenvolvimento profissional docente toma rumos individuais, não por indicações de que as egressas do curso de Pedagogia da primeira turma do CECITEC tenham sido submetidas a condições e circunstâncias opostas, mas devido a caminhos que a trajetória individual de cada um toma no decorrer da vida.

## PROVOCAÇÕES SÍNTESES: A TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Mas é do buscar e não achar que nasce o que eu não conhecia.*  
(CLARICE LISPECTOR)

Trilhar os caminhos da profissão para compreender o processo de desenvolvimento profissional de egressas do curso de Pedagogia assegura o entendimento da formação inicial como um componente amplo da profissionalização docente, indispensável para se repensar uma política de melhoria da formação de professores e ações institucionais voltadas para o desenvolvimento profissional. Além disso, falar da formação do educador é apontar para seu desenvolvimento profissional e permitir que se leve em conta uma vasta gama de experiências pessoais e profissionais.

Assim, as reflexões trazidas nesta investigação significam uma articulação entre elementos de ordem teórica e prática, utilizando como referência narrativa, na intenção de compreender as repercussões da formação inicial no desenvolvimento profissional de egressas do curso de Pedagogia. Para tanto, foi preciso mergulhar na trajetória pessoal e profissional das mesmas para que pudesse me aproximar do processo de desenvolvimento profissional, a partir da problemática que norteia essa investigação: ***quais as repercussões da formação inicial no desenvolvimento profissional do egresso do curso de Pedagogia?*** Com base nessa questão, a formação inicial e o desenvolvimento profissional constituíram-se como categorias analíticas, tomando como referência egressas do curso de Pedagogia do CECITEC/UECE que ocupam funções de efetivo exercício da docência, funções técnicas na educação ou na gestão da escola.

Com base no questionamento acima descrito, o estudo foi realizado com o objetivo de compreender as implicações de formação inicial no desenvolvimento profissional do egresso do curso de Pedagogia, precisamente do egresso do Centro de Ciências e Tecnologias dos Inhamuns /CECITEC - UECE. Em decorrência dessa intencionalidade central, seus objetivos específicos foram assim formulados: Discutir mudanças na trajetória profissional do egresso do curso de Pedagogia, considerando a formação inicial; identificar conhecimentos constituídos na formação inicial, mobilizados pelos egressos da Pedagogia em sua prática profissional, sobretudo para superação das dificuldades enfrentadas; conhecer as expectativas profissionais dos egressos de Pedagogia, em particular no que se

refere à docência e refletir sobre a importância da formação inicial no desenvolvimento profissional docente.

Tomei como base teórica o desenvolvimento profissional que ocorre ao longo da carreira enquanto elemento marcante da profissão docente, responsabilidade conjunta do educador e da instituição na qual é vinculado, haja vista que sua finalidade é tornar os docentes aptos a conduzir um ensino adequado às necessidades e interesses de cada aluno e contribuir para a melhoria das instituições educativas, sejam elas escolares ou não, realizando-se pessoal e profissionalmente. Revelo a partir das narrativas que a formação inicial deve apoiar o desenvolvimento profissional, e cada educador deve investir na profissão, definindo metas para o seu progresso, fazendo balanços sobre o percurso realizado, refletindo com regularidade sobre sua prática.

O enquadramento conceitual que adoto na pesquisa levou-me a debruçar-me sobre a formação inicial e o desenvolvimento profissional na óptica de que cada profissional tem uma percepção da carreira docente e esta sofre alterações por conta da trajetória pessoal e profissional. Procurei delinear, neste âmbito, as características comuns e individuais das egressas da Pedagogia através de seus próprios relatos, apontando desse modo caminhos caracterizados pela associação de elementos que contribuem para o exercício docente, fundamentado e edificado a partir da experiência e da reflexão.

Trilhar um caminho metodológico apoiada na história de vida exigiu olhar para as narrativas das egressas da Pedagogia a partir de suas trajetórias pessoal e profissional, buscando compreender elementos, de modo mais situado, sobre seu modo de viver a profissão, seus potenciais e dificuldades, os quais confluem para seu desenvolvimento profissional.

Ao longo da investigação, pude perceber, mesmo que timidamente, como o sujeito se produz nas experiências e como as identidades são reinventadas em função das condições de vida pessoal e profissional. Ademais, analisar a trajetória pessoal e profissional de egressas do curso de Pedagogia representa reconhecer cada percurso como único e singular, como dito, em outro momento neste estudo.

Cabe, entretanto, evidenciar no que diz respeito ao desenvolvimento profissional que existe uma interpenetração da vida pessoal e profissional e que “os relatos não são lineares nem simétricos nos diferentes momentos das trajetórias, mas permitem uma visão mais aproximada da trajetória de vida” (MIZUKAMI, 1996, p.89). As narrativas coletadas abordam diretamente fatos de trajetória pessoal e profissional, a partir das categorias

formação inicial e desenvolvimento profissional, que são situadas no decorrer desse estudo em espaços e tempos que envolvem as egressas da primeira turma do curso de Pedagogia do CECITEC, sujeitas dessa pesquisa. No decorrer da investigação, pude apreender importantes questões acerca das categorias que orientam esse estudo: formação inicial e desenvolvimento profissional. Tal percurso possibilitou enumerar os achados da pesquisa:

- Os relatos das egressas do curso de Pedagogia indicam que o magistério representou uma das poucas oportunidades de acesso ao mercado de trabalho. Oportunidades estas que foram aproveitadas de forma significativa por estas profissionais que superaram as barreiras sociais, econômicas e culturais e utilizaram os meios disponíveis para continuar sua formação;

- As narrativas indicam a persistência e o esforço para profissionalizar-se em uma época em que o acesso ao ensino não era fácil, pois o acesso à formação docente era distante da realidade dos que viviam longe da Capital;

- A trajetória pessoal tem influências diretas na trajetória profissional do educador e vice-versa, assim ambas ajudam a formar a carreira do educador; não há como dissociar uma da outra, ambas se completam e, portanto, o desenvolvimento profissional docente só é compreendido na sua amplitude quando situado no contexto social, econômico e cultural, ou seja, no âmbito das trajetórias pessoal e profissional;

- A formação inicial configura-se elemento chave, embora não único, na compreensão do desenvolvimento profissional, pois constitui-se base no processo contínuo vivido ao longo da trajetória profissional, processo que o leva a (re)definir e a modificar atitudes, posturas pedagógicas e éticas acerca do processo educativo;

- Os aspectos constitutivos da trajetória pessoal e profissional vão sendo articulados e selecionados ao longo da carreira, na confluência com os objetivos e necessidades da profissão, levando o educador a reelaborar e redimensionar expectativas profissionais;

- O processo identitário do educador está relacionado ao modo como passa pelas experiências que vive. Desse modo, o acompanhamento pedagógico à sua prática deve configurar-se em um processo de confiança e encorajamento;

- A formação inicial, especificamente no curso de Pedagogia, assegura, segundo os relatos, segurança no exercício da docência que o acompanha na sua trajetória profissional;

- O desenvolvimento profissional é influenciado por atividades pessoais de autoformação, projetos e condicionantes pessoais, pois conforme a investigação, toda intenção de melhorar a prática profissional pode ser concebida como desenvolvimento profissional docente;

- O compartilhamento de experiência entre pares amplia a atualização do educador e possivelmente lhe trará mais confiança em si enquanto profissional docente;

- O contexto profissional, social e cultural favorece a autoformação do educador, bem como as práticas docentes e diversas atividades nos espaços escolares ou não escolares;
- A formação inicial possibilita mudanças econômicas, sociais e políticas na vida profissional e pessoal.
- A escolha profissional deve ser consciente e não imposta pela família ou pela sociedade, pois foi possível apreender, a partir das narrativas, que motivos pessoais despertaram o interesse pela docência, como questões socioculturais, sendo evidenciada a vinculação ao status e à empregabilidade.
- O educador deve desenvolver a capacidade de refletir sobre sua própria prática, considerando ser este espaço formativo rico de informações a respeito do processo educativo.

Considerando válidas as premissas acima destacadas, o desenvolvimento profissional não se esgotará na formação inicial, pois esta se apresentou para egressas conforme suas narrativas evidenciam, como um processo de fundamentar, revisar e construir a teoria. Isso implica dizer que o desenvolvimento profissional docente é dinâmico e não estático, se desenvolve ao longo da carreira docente, e tem a formação inicial com espaço propulsor em que o educador apodera-se de forma consciente da posição que o mesmo ocupa na carreira docente.

Ademais, posso dizer que a caminhada pela pesquisa me proporcionou muitas lições e ensinamentos, como a importância da escuta sensível, do reconhecimento do educador como pessoa, da necessidade ainda mais intensa de aprender com o outro e juntos encontrarmos caminhos de superação dos desafios postos à docência. Por isso, posso afirmar que pensar a formação docente é ultrapassar a ideia de um conhecimento pronto e acabado, fragmentando e desvinculando da vida dos sujeitos envolvidos nesse processo. Neste contexto, a formação aliada à compreensão do educador como pessoa desenha um cenário imprescindível para o desenvolvimento profissional docente.

As narrativas das egressas trazem variações e oscilações, apresentam trajetórias que trilharam caminhos diversos e deixam vestígios sobre representações relativas à decisão pelo magistério, o percurso formativo e profissional que as levaram a escolher o curso de Pedagogia e a busca constantemente pelo desenvolvimento profissional, mesmo que em alguns momentos este não seja tão definido em suas decisões. No entanto, ainda que de forma tímida, foi possível mostrar como o sujeito se produz nas experiências e como as identidades são reinventadas em função de suas condições pessoais e/ou profissionais.

De forma geral, como resposta ao objeto desta pesquisa, posso afirmar que a formação inicial das egressas da pedagogia da primeira turma de CECITEC repercutiu significativamente no desenvolvimento profissional das mesmas, principalmente para as pioneiras de um novo tempo para a profissão docente na Região dos Inhamuns, consubstanciando-se na mudança de postura e crenças, ao se vislumbrar outros caminhos para uma Educação que durante décadas foi estagnada pela falta de oportunidade de aprender e conhecer elementos fundamentais para condução do processo de ensino e de aprendizagem.

O exame teórico sobre o tema evidenciou que o desenvolvimento profissional se dá mediante um conjunto de elementos garantidos de forma institucional e profissional. A repercussão da formação inicial no contexto em que esta surge para as cinco egressas do curso de Pedagogia, aqui analisadas, é expressiva. Os relatos indicam uma dedicação e um interesse despertado pelo desconhecido, pela possibilidade de articular teoria e prática, principalmente pela condição de poder viver outras experiências profissionais e até melhores condições de vida.

Concluo reafirmando o desenvolvimento profissional como um processo que se produz ao longo da vida e não está limitado à idade ou a determinados cursos; ao contrário, é um processo pessoal e único, pois os indivíduos são sujeitos que constroem e organizam ativamente suas trajetórias pessoais. As reflexões apontam que o processo de desenvolvimento profissional docente pode avançar a partir da formação inicial para se tornar docente, porém, este é apenas um percurso mais intenso e detalhado; o “marco zero” para um caminho sem volta de profissionais da docência que buscam por meio de processos formais de socialização profissional aprimorarem seus conhecimentos e, além disso, se refazerem enquanto pessoas e profissionais.

As discussões levantadas, nessa pesquisa, colocam a necessidade de estudos empíricos que explorem as distâncias entre as intenções e as realizações, as tensões e as possíveis resistências à sua implementação, pois o espaço formativo e sua repercussão no desenvolvimento profissional é um processo complexo, multideterminado e relativamente autônomo, e que são influenciados pelos projetos que cada um tem para vida pessoal e profissional. É possível assegurar que, mesmo havendo um planejamento institucional detalhado que ofereça meios de desenvolvimento profissional, se o educador não o perceber e negar sua participação, nada poderá ser feito, pois pressuponho que a formação do educador decorra do pleno engajamento no seu processo de aprendizagem.

Cabe lembrar que a partir do conjunto de experiências vividas, o educador é um profissional cuja trajetória formativa deve acontecer ao longo de toda sua vida, e evolui experiências profissionais, formação inicial e continuada e a vertente pessoal que diz respeito às necessidades e possibilidades da vida de cada um.

Ademais, falar de desenvolvimento profissional é falar de trajetória pessoal e profissional, orientada pela visão prospectiva de um processo de formação, de investigação e de inovação, em que a educação permanente ocupa espaço a partir das experiências de vida e apontam ou direcionam caminhos com idas e vindas. Entendo que esta perspectiva, embora possuindo cada uma delas as suas especificidades, intersectam-se e cruzam-se em dimensões comuns. Nesse sentido, a pesquisa aponta que as dimensões individuais e coletivas interagem e se complementam, preconizando a formação inicial e o desenvolvimento profissional como instâncias interdependentes.

Portanto, o desenvolvimento profissional é resultado de diferentes eventos e momentos na vida do educador, representado por um processo dialético, continuado e recorrente entre os múltiplos fatores ambientais, sociais, culturais e a construção pessoal que este faz destes fatores, da qual requer ações de efeito imediato e outras de longo prazo.

Os resultados desta pesquisa indicam que existem pontos intrínsecos à pessoa, como exemplo, a escolha da profissão a partir de questões pessoais, o interesse em continuar estudando (formação continuada), a influência da família; e, pontos extrínsecos, como: o reconhecimento de outros profissionais pelo seu trabalho, que interferem na vida profissional. O pessoal e o profissional caminham juntos, confluindo para o desenvolvimento profissional.

Por último, percebi com as narrativas, que o curso de Pedagogia representou um contexto altamente favorável ao desenvolvimento pessoal e profissional das participantes da pesquisa, pois ajudou a problematizar e refletir sua prática docente, ampliando suas possibilidades de atuação na docência.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. de S.; BRZEZINSKI, I.; FREITA, H. C. L.; SILVA, M. S. P. DA I.; PINO, R. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, Out. 2006.

ALARCÃO, I. A reflexão crítica sobre o pensamento de Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, v.22, n.2, 1996.

\_\_\_\_\_. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ALMEIDA, J. S. DE. Mulheres na escola: Algumas reflexões sobre o magistério feminino. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev., 1996.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E.; PERRENOUD, P. (Orgs.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2ª ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANDRADE, L. T. DE. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1297-1315, dezembro 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 23 de Nov. de 2012.

ARAÚJO, A. A. DE.; LIMA, J. Á. V. *Relatório do projeto de iniciação científica: o processo de criação do CECITEC no âmbito da política de interiorização da Universidade Estadual do Ceará*. Tauá, 2005.

BETTI, I. C. R.; MIZUKAMI, M. G. N. *História de vida: trajetória de uma professora de educação física*. MOTRIZ – V. 3, N. 2, Dez./1997.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora LDA, 1994.

BOLÍVAR, A. *Profissão Professor: O itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

\_\_\_\_\_. O esforço reflexivo de fazer da vida uma história. *Pátio*. ANO XI Nº43 Ago/Out. 2007.

BRASIL. *Lei Federal nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CP nº01* de 15 de Maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CP. nº 05* de 13 de Dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. *Curso de pedagogia dobra o número de formandos nos últimos seis anos*. Fev. 2011. Disponível em: < <http://www.mec.com.br> >. Acesso em: 10 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: < <http://www.mec.com.br> >. Acesso em: 19 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *A rede federal atingiu aumento de 10%, com mais de um milhão de estudantes matriculados*. Out./2012. Disponível em:<<http://www.brasil.gov.br>> Acesso em: 04 jan.2013.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: Busca e movimento*. Campinas: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. A educação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/96: Possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB interpretada: Diversos olhares se inter cruzam*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educ. Soc.* 2008, vol.29, n.105, pp. 1139-1166.

BRUSCHINI, C. e AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 64, 13 de fevereiro de 1988, pp.4-13;

BENJAMIN, W. O Narrador. In: *Magia e Técnica, Arte e Política*. Obras escolhidas. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985, pp. 197-221.

BRUSCHINI,C.; AMADO,T. *Estudos sobre mulher e educação: Algumas questões sobre o magistério*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: 4-23, Fevereiro de 1988.

BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. de.(Org.); *A vida e ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

BURNIER, S. CRUZ, R. M. R. DURÃES, M. N. PAZ, M. L. SILVA, A. N. SILVA, I. M. M. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12 n. 35 Maio/ago. 2007.

CAVALCANTE, M. M. D.; FERREIRA, E. A.; CARNEIRO, I. M. S. P. A prática educacional do pedagogo em espaços formais e não-formais. *R. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, v.87, n.216, p.188-197, mai/ago.2006.

\_\_\_\_\_. *Identidade profissional do pedagogo: o habitus escolar como espaço de (re) construção*. Fortaleza, 2005. 285f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira.) Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2005.

CAMPOS, R. Saberes docentes: “efeitos da revelação”. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DO ENSINO,9, Goiânia, *Anais...* 2002.

CECITEC/UECE. *Processo de reconhecimento do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia*. Vol.1, Tauá, 2009.

CORTELLA, M. S. C. *A escola e o conhecimento: Fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 2000.

CUNHA, M. I. da. Conte-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo, v.23. n.1-2, p.185-195, jan./dez.1997.

DIAS, A. C.; GOMES, H. C.; NASCIMENTO, M. do S.; NASCIMENTO, M. T. L.; *Tauá – Uma história a conhecer*. 1ª Ed. Fortaleza: Editora e gráfica New Print LTDA, 1990.

DIAS, C. *Pesquisa qualitativa: características gerais e referências*. 2000. Disponível em: <<http://www.geocities.com/caludiaad/qualitativa.pdf>>. Acesso em 21 ago. 2012.

FARIAS, I. M. S. de. *Inovação e mudança: implicações sobre a cultura dos professores*. Fortaleza, 2002. 260f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza-CE, 2002.

\_\_\_\_\_. *Inovação, mudanças e cultura docente*. Brasília: Liber Livro, 2006.

\_\_\_\_\_. NUNES, A. I. L. B. Ofício de professor: trajetórias, ideias e práticas. *Revista da Educação Pública*, Cuiabá, v.15, n. 28, p.69-84, maio-ago. 2006.

FARIAS, I. M. S.; SALES, J. de O. C. B.; BRAGA, M. M. S. de C. FRANÇA, M. do S. L. M. Identidade e fazer docente: aprendendo a ser e estar na profissão. In. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Fortaleza: Liber livro, 2008.

FARIAS, M. S. V. *A educação sistematizada na Vila de Flores, nas décadas de 40 e 50*. Tauá-CE, 2002. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns, Tauá-CE, 2002.

FERNANDES, M. R. *Mudança e inovação na pós-modernidade: perspectiva curriculares*. Porto: Porto Ed, 2000.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010

FONSECA, S. G. *Ser professor no Brasil: História Oral de Vida*. 3ª edição. Campinas/SP: Papyrus, 2006.

\_\_\_\_\_. O prazer de viver e ensinar história. In: VASCONCELOS, G. A. N. (org.) *Como me fiz professora*. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 11ª edição. Paz e Terra. 1996.

\_\_\_\_\_. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Ed., 1999.

\_\_\_\_\_. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GHRDIN, E.; ALMEIDA, M. I de.; LEITE, Y. U. F. *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Líber Livro editora, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

GLAT, R. *Ser mãe e a vida continua*. 2ª ed. Rio de Janeiro (RJ): Escola de Janeiro: Agir; 1994.

GONÇALVES, E. P. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. Campinas, (SP): Alínea, 2005.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores In: NÓVOA, A. (org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. *Escola, formação de professores e qualidade do ensino*. Pinhais: Editora Melo, 2011.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LACERDA, L. M. de. Lendo vidas: a memória como escritura autobiográfica. In: MIGNOT, A. C. BASTOS, M. H. C.; CUNHA, M. T. S. *Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação e Sociedade*, v. 27, nº. 96, p. 843-876, Especial – out. 2006.

\_\_\_\_\_.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*. Campinas, ano XX, n.68, dez. 1999.

LIMA, J. A. V. *Gestão Acadêmica na UECE e Interiorização: A experiência do CECITEC*. Tauá-CE, 1999. 102f. Monografia (Especialização em Gestão Escolar). Universidade

Estadual do Ceará, Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns, Tauá-CE, 1999.

LIMA NUNES, A. I. B.; FARIAS, I. M. S. de. Ser Professor: labirintos da trajetória profissional e pessoal. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 18, Maceió. *Anais...* Maceió, Alagoas: 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACEDO, J. M. de. Reestruturação produtiva e políticas de formação de novas competências para o trabalho docente. In: *Reunião Anual da ANPEd, XXIII*, Caxambu (MG), Set./2000. Disponível em: < <http://www.anped.org.br> >. Acesso em: 11 mai. 2012.

MACHADO, C. R. *Projeto Político-Pedagógico: reflexões necessárias à sua implementação* Tauá-CE, 2004. Artigo (Especialização em Gestão Escolar). Universidade do Estado de Santa Catarina, Tauá-CE, 2004.

MANZINE, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*. São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCELO, C. *Formação de professores – Para uma mudança educativa*. Porto Portugal: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Revista de ciências da educação*. Nº 8. Jan/abr 2009.

MARCILIO, M. L. O bê-á-bá no caos. In: *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro: Sociedade de Amigos da Biblioteca Nacional. Ano1, no.4, outubro de 2005.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MELO, M. M. O. *A construção do saber docente: entre a formação e o trabalho*. 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MINAYO, M.C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N.(org.) *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos:EDUFSCar, 1996.

MONTEIRO, F. M. de A. Formação docente enquanto desenvolvimento profissional. In: MONTEIRO, F. M. de A. e MULLER, M. L. R. (Org.) *Profissionais da Educação: política, formação e pesquisa*. Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste. Vol. III, Campo Grande, MS, 2006.

NASCIMENTO, V. F. do. *Ciências, Tecnologia e Sociedade na Prática Pedagógica do Professor de Ciências: o hiato entre a formação e o cotidiano da sala de aula*. Fortaleza. 2007. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE, 2007.

NÓVOA, A. Formação dos professores e Profissão Docente. In. \_\_\_\_\_ (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, A. I. B. L. Formação como espaço de aprendizagem docente: reflexões à luz da psicologia histórico-cultural. In: SALES, J. A. M.; BARRETO, M. C.; NUNES, A. I. B. L.; FARIAS, I. M. S. de.; MAGALHÃES, R. de C. B. P.(Orgs.). *Formação e práticas docentes*. Fortaleza: EdUECE, 2007.

\_\_\_\_\_. A pesquisa no campo da formação continuada de professores: interrelacionando conhecimentos e cruzando caminhos. In: CAVANCANTE, M. M. D.; NUNES, J. B.C.; FARIAS, I. M. S. de. *Pesquisa em educação na UECE: um caminho em construção* (Orgs.). Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009. p.221-284.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. *Educação em Revista*. Belo Horizonte .v.26 . n.03. p.39-56. dez. 2010

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. (Coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In.: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-52.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. *O pedagogo na escola pública*. São Paulo: Loyola, 1988.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_.; ANASTASIOU, L. *Docência no ensino superior*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

QUEIROZ, M. I. P. DE. *Relatos orais: do indizível ao dizível*. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 39, n.3, p. 272-286, 1987.

SALLUM, M. C. Você já tem 4 anos. Quer ir para a escola??? *Revista Aprendizagem*, ano 3, no. 10 - Janeiro/Fevereiro, 2009.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v.25. n.2, p.133-125. Ago. 2009.

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. Contribuição a uma definição do curso de pedagogia. *Didata: a revista do educador*. (O que é Pedagogia?) São Paulo, n.5, 1976.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, nº.130, p. 43-62, jan. 2007a.

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada–*RBPAE*, v.23, n.2, p. 277-292, mai./ago. 2007b.

SEVERINO, A. J. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás... In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). *Gestão da Educação*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, C. S. B. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, L. H. BARLETTTO, M. A escolha de curso de pedagogia: narrativas e representações sociais de estudantes da UFV. *Educação & Linguagem* • v. 15 • n. 25 • 104-118, jan.-jun.2012.

SOARES, D. H. P. *A escolha profissional: do jovem ao adulto*. São Paulo: Summus Editorial, 2002.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e sociedade*. Campinas: Unicamp, v.21, n.73, dez.2000.

TAVARES, J.; BRZEZINSKI, I. (Orgs.) *Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

THERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. *Educativa*. V.9. nº1, 2006.

\_\_\_\_\_. As novas diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia. *Vida & Educação*. Ano 3 – nº 7, 2006.

THOMPSON, P. *A voz do passado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOURTIER-BONAZZI, C. de. Arquivos: propostas metodológicas. In: FERREIRA, M.; AMADO, J. (coord.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1998.

TRIVINÕS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, G. A. N. (Org.). *Como me fiz professora*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP & A editora, 2003.

VASCONCELOS, C. dos S. *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. 10.ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VEIGA, I. P. A. *A aventura de formar professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S de. *História da educação no Ceará: sobre promessas fatos e feitos*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

## APÊNDICE

## APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu \_\_\_\_\_, Professor da \_\_\_\_\_, matrícula nº \_\_\_\_\_ declaro ser de meu conhecimento e livre vontade a participação na pesquisa “Egresso da pedagogia: caminhos entre formação e a vida profissional.” A investigação encontra-se em andamento no Mestrado Acadêmico em Educação (área de concentração em Formação de Professores) da Universidade Estadual do Ceará – UECE e busca compreender as repercussões da formação inicial no desenvolvimento profissional do egresso do curso de Pedagogia. Declaro ainda estar ciente das atividades dessa investigação, e, portanto, comprometo-me colaborar no que for necessário com agenda de encontros previamente combinada. Afirmando ter conhecimento dos procedimentos de coleta de dados, autorizando o seu desenvolvimento.

---

Professor(a)

Tauá, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012

## APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista com Egressos

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE**  
**CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**Egresso Da Pedagogia: caminhos entre formação e a vida profissional**

**Pesquisadora:**  
Cláudia Rodrigues Machado

**1 Trajetória Pessoal**

- Fale um pouco de você (família, lazer, religião, gostos, preferências...);
- Comente sobre seus sonhos e projetos;
- Relate seus medos, angústias, dificuldades.

**2 Trajetória de Formação Inicial**

- Relate como o magistério surge na sua vida como profissão;
- Descreva o processo de escolha do curso de Pedagogia (a reação da família; o vestibular e sua reação com o resultado da aprovação; seus planos, sonhos, medos, preocupações, dificuldades, facilidades);
- Relate sobre o tempo da faculdade (as aulas, as disciplinas, as disciplinas que mais interessavam, as disciplinas que não chamavam sua atenção);
- Fale a respeito da formação inicial e as exigências do seu trabalho.

**3 Vida e Desenvolvimento Profissional Docente:**

- Fale sobre como você começou sua vida profissional, se antes ou depois da formação inicial (curso de Pedagogia);
- Comente, em caso positivo (já trabalhar como docente), como era sua vida profissional antes da formação inicial;
- Comente, em caso negativo (não trabalhar como docente), quais eram suas expectativas com a profissão docente;

- Relate, considerando seu ponto de vista, *em que* e *como* a formação inicial favoreceu sua vida profissional;
- Fale sobre as mudanças que aconteceram na sua vida profissional, com a conclusão do curso (da família; de concurso; do ponto de vista do salário; da carreira – ocupação de outras funções; da competência técnica – conhecimento, habilidades e inovação; de outras experiências pedagógicas);
- Comente sobre outras experiências de desenvolvimento profissional vividas por você (pós-graduação, concurso, participação em associações, sindicatos, formação continuada, sua participação em eventos da educação);
- Relate quais suas expectativas de desenvolvimento profissional, daqui por diante.

## ANEXO

## ANEXO A – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia

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.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “e” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP nº 3/2006, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, conforme despachos publicados no DOU de 15 de maio de 2006 e no DOU de 11 de abril de 2006, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

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

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

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

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades

do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não escolares;

c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não escolares;

d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;

f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;

h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização,

relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;

b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do, campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) atividades de comunicação e expressão cultural.

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;

II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não governamentais, escolares e não escolares públicas e privadas;

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica.

Art. 9º Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas

nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base nesta Resolução.

Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

§ 1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução.

§ 2º O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

§ 3º As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados.

§ 4º As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

Art. 12. Concluintes do curso de Pedagogia ou Normal Superior que, no regime das normas anteriores a esta Resolução, tenham cursado uma das habilitações, a saber, Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, e que pretendam complementar seus estudos na área não cursada poderão fazê-lo.

§ 1º Os licenciados deverão procurar preferencialmente a instituição na qual cursaram sua primeira formação.

§ 2º As instituições que vierem a receber alunos na situação prevista neste artigo serão responsáveis pela análise da vida escolar dos interessados e pelo estabelecimento dos planos

de estudos complementares, que abrangerão, no mínimo, 400 horas.

Art. 13. A implantação e a execução destas diretrizes curriculares deverão ser sistematicamente acompanhadas e avaliadas pelos órgãos competentes.

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

5§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando o, ficando revogadas a Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969, e demais disposições em contrário.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES  
Presidente do Conselho Nacional de Educação