



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

IZABELA CRUZ FACCIOLI

**CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE:
narrativas de egressas do curso de Pedagogia da FCT/Unesp**

**Presidente Prudente – SP
2023**

IZABELA CRUZ FACCIOLI

**CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE:
narrativas de egressas do curso de Pedagogia da FCT/Unesp**

Dissertação vinculada à linha de pesquisa 4 (“Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública”) do Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Presidente Prudente, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Vanda Moreira Machado Lima

**Presidente Prudente - SP
2023**

F138c	Faccioli, Izabela Cruz Construção da identidade profissional docente : narrativas de egressas do curso de Pedagogia da FCT/Unesp / Izabela Cruz Faccioli. -- Presidente Prudente, 2023 185 p. : il., tabs. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente Orientadora: Vanda Moreira Machado Lima 1. Egressos. 2. Formação inicial. 3. Identidade profissional docente. 4. Pedagogia. I. Título.
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: NARRATIVAS DE EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FCT/UNESP

AUTORA: IZABELA CRUZ FACCIOLI

ORIENTADORA: VANDA MOREIRA MACHADO LIMA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em , pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. VANDA MOREIRA MACHADO LIMA (Participação Virtual)
Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. ELIANE MARIA VANI ORTEGA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. NOELI PRESTES PADILHA RIVAS (Participação Virtual)
Departamento de Educação, Informação e Comunicação / Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / Universidade de São Paulo

Presidente Prudente, 13 de outubro de 2023

Dedico esta dissertação para todos (as) professores (as) que fizeram e fazem parte da minha trajetória, ensinando-me e auxiliando-me na (re)construção do meu saber-fazer docente, da minha identidade, da minha história.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é o que eu sinto ao me lembrar de quando estávamos em meio à pandemia e tive o apoio de amigos do meu grupo de pesquisa – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola Pública e Profissionais da Educação (GEPEPPE) – para a escrita do meu projeto de Mestrado. Recordo-me das ligações do meu amigo Jefferson em cada etapa concluída do processo seletivo e da alegria compartilhada diante da aprovação.

Gratidão é o que sinto por ter uma família e um noivo que sempre me incentivam a persistir nos meus sonhos e sempre acreditaram que eu seria capaz de concluir o Mestrado, mesmo em meio a tantas responsabilidades que foram surgindo na minha vida nos últimos dois anos. Vocês são meu maior tesouro e motivação.

Sou grata por ter amigas verdadeiras, que compreenderam quando eu precisava estar ausente fisicamente para concluir a minha pesquisa, por me apoiarem em cada etapa da minha trajetória e serem motivos dos meus sorrisos mais sinceros nos dias que o cansaço e a desmotivação surgiram.

Gratidão é um sentimento que transborda quando eu penso em tantas pessoas que contribuíram para que eu me tornasse a “Prô Iza” hoje. Sou imensamente grata à minha orientadora, Profa. Vanda, que me acompanha e me ensina desde a graduação, e que com certeza tem um papel importantíssimo na (re)construção da minha identidade docente. Prô, obrigada por tudo que fez e faz para ver seus orientandos realizando sonhos!

Obrigada a todos professores que me ensinaram e me ensinam, tanto das escolas que estudei quando pequena, como da Universidade e das escolas que estagiei, desenvolvi pesquisas e atuei/atuo profissionalmente. Ser professor (a) em nosso país é desafiador, mas é a profissão mais gratificante do mundo! Obrigada por tanto aprendizado.

Aos meus pequenos alunos, vocês são luzes em minha vida, e é por vocês que busco formação continuada de qualidade, que quero continuar aprendendo e buscando ser uma professora melhor.

Gratidão à Profa. Eliane e à Profa. Noeli que participaram como banca da minha qualificação, fizeram tantas contribuições e aceitaram estar nesse momento tão importante para mim, a minha defesa do Mestrado, uma conquista tão sonhada.

Obrigada, meu Deus e Maria, minha Mãezinha e Intercessora, por eu ser rodeada de amor e por ter tanto para agradecer. Tudo graças a Ti, meu Pai!

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde [...] Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho vincula-se à linha 4 (“Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública”) e ao Grupo de Estudo e Pesquisas sobre a Escola Pública e os Profissionais da Educação (GEPEPPE) do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp) “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus de Presidente Prudente, estado de São Paulo (FCT/Unesp). A pesquisa foi motivada pelas minhas vivências formativas como estudante do curso de Pedagogia da FCT/Unesp – nas disciplinas, pesquisa, projetos de extensão, espaços de atuação política e vivências em estágios – nas quais surgiu o problema central do presente estudo: Afinal, quais as contribuições do curso de Pedagogia na construção da identidade docente? O objetivo geral visa analisar se e como o curso de Pedagogia da FCT/Unesp colaborou para a construção das identidades profissionais docentes de alunos egressos. Realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, na qual foi feita uma revisão de literatura na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para definição do conceito identidade docente, tomando como recorte temporal de 2007 a 2021. Analisamos o Projeto Político do Curso de Pedagogia (PPP) da FCT/Unesp de 2015. Utilizamos como instrumento a entrevista narrativa com cinco egressas do curso de Pedagogia do período de 2018 a 2022, mediante a Análise Interpretativa-Compreensiva (Souza, 2014). Constatamos a ausência do uso de entrevistas narrativas para a análise da (re)construção de identidades docentes, articuladas ao curso de formação inicial, por meio de uma revisão de literatura. Evidenciamos que as principais contribuições do curso de Pedagogia, na perspectiva das colaboradoras, estão voltadas para vivências para além da sala de aula, que proporcionaram o contato com outros espaços formativos. Das cinco egressas, apenas duas descrevem com mais detalhes o contato com os docentes do curso e a relevância das discussões nas aulas. Compreendemos que essas narrativas são apenas uma pequena parte da multiplicidade de alunas e alunos formados no curso no período de 2018 a 2022 no curso de Pedagogia da FCT/Unesp, e não buscamos simplificar o que é múltiplo, mas destacar a importância de pesquisas com entrevistas narrativas no âmbito da formação de professores, pois essa escuta é necessária, especialmente em tempos que a voz das grandes empresas tentam calar vozes de professores e professoras.

Palavras-chave: Egressos; Formação inicial; Identidade profissional docente; Pedagogia.

ABSTRACT

This work is linked to line 4 (“Training of Education Professionals, Educational Policies, and Public School”) and to the Study and Research Group on Public School and Education Professionals (GEPEPPE) of the Postgraduate Program in Education of the Universidade Estadual Paulista (Unesp) “Júlio de Mesquita Filho” - Science and Technology College, Campus of Presidente Prudente, state of São Paulo (FCT/Unesp). The research was motivated by my formative experiences as a student in the pedagogy program at FCT/Unesp - in disciplines, research, extension projects, political involvement, and internship experiences - which led to the central problem of this study: What are the contributions of the Pedagogy program to the construction of the teaching identity? The overall objective is to analyze if and how the pedagogy program at FCT/Unesp contributed to the construction of professional teaching identities of graduates. We conducted a qualitative research approach, including a literature review in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) to define the concept of teaching identity, with a time frame from 2007 to 2021. We analyzed the Pedagogy Program's Political Project (PPP) at FCT/Unesp from 2015. Our instrument of choice was narrative interviews with five graduates of the Pedagogy program from the 2018 to 2022 period, using Interpretative-Comprehensive Analysis (Souza, 2014). We found the absence of the use of narrative interviews for the analysis of the (re)construction of teaching identities linked to initial training, through a literature review. We highlighted that the main contributions of the pedagogy program, from the perspective of the interviewees, are related to experiences beyond the classroom, which provided exposure to other formative spaces. Out of the five graduates, only two describe in more detail their interaction with the program's instructors and the relevance of discussions in class. We understand that these narratives represent only a small portion of the diversity of students graduated from the Pedagogy program at FCT/Unesp from 2018 to 2022, and we do not seek to simplify what is multifaceted but rather emphasize the importance of research with narrative interviews in the field of teacher education as this listening is necessary especially at a time when the voices of large corporations attempt to silence the voices of male and female teachers.

Keywords: Graduates; Initial training; Pedagogy; Professional teaching identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ano de formação dos egressos identificados	31
Figura 2 - Tríade dos saberes da docência.....	49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções selecionadas na Revisão Bibliográfica	25
Quadro 2 – Os três tempos de análise interpretativa-compreensiva	32
Quadro 3 – Formas identitárias	45
Quadro 4 – Categorias de análise da identidade	46
Quadro 5 – Matriz Curricular Curso de Pedagogia (2015).	84
Quadro 6 - Trajetória de vida: a escolha pelo curso de Pedagogia	123
Quadro 7 – Trajetória de vida: vivências no curso de Pedagogia	129
Quadro 8 - Trajetória de vida profissional das professoras.....	151
Quadro 9 – Identidade docente.....	179
Quadro 10 - Identidade Profissional Docente	179
Quadro 11 – Metodologia das produções excluídas: Identidade Docente	180
Quadro 12 - Metodologia das produções excluídas: Identidade Profissional Docente.....	180
Quadro 13 – Dados do formulário.....	183

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Egressos do curso de Pedagogia da FCT/Unesp (dez/2018 a jan/2022).....	30
Tabela 2 – Alunos matriculados no curso de Pedagogia (2018 – 2021).	82

LISTA DE SIGLAS

AACC - Atividades Acadêmico Científico Culturais e Formação Complementar.

AEE – Atendimento Educacional Especializado.

Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

Anped – Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

BNC – Base Nacional Comum.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética.

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEETAS – Centro de Estudos da Educação, Trabalho, Ambiente e Saúde.

Cefam – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento.

CELLIJ – Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil.

CEMAARQ – Centro de Museologia, Antropologia e Arqueologia.

CENEPP – Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas da Unesp.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CPIDES – Centro de Inclusão, Digital e Social.

DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

Fapesp – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FCT – Faculdade de Ciências e Tecnologia.

Fies – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior.

FNE – Fórum Nacional de Educação.

GEPEPPE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola Pública e Profissionais da Educação.

HEM – Habilitação Específica do Magistério.

IC – Iniciação Científica.

IIES-FFCL – Instituição de Ensino Superior, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

IES – Instituição de Ensino Superior.

IMESPP – Instituto Municipal de Ensino Superior de Presidente Prudente.

Ipea – Instituto de Planejamento e Estudos Ambientais.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

PCC – Prática como Componente Curricular.

Pibic – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico.

PRP – Programa Residência Pedagógica.

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.

TEA – Transtornos do Espectro Autista.

TOD – Transtorno Opositor Desafiador.

TT-1 – Treinamento Técnico.

Unesp – Universidade Estadual Paulista.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 PERCURSO METODOLÓGICO	22
2.1 Pesquisa qualitativa.....	22
2.2 Revisão de literatura	23
2.3 Análise do PPP (2015) do curso de Pedagogia	26
2.4 Entrevista narrativa	27
2.4.1 Formulário de identificação dos colaboradores.....	29
2.4.2 Análise das narrativas.....	32
2.4.3 Entrevista narrativa piloto	33
3 CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE	35
3.1 O conceito de Identidade Docente.....	38
3.2 A formação identitária de professores.....	44
4 O CURSO DE PEDAGOGIA.....	52
4.1 Contexto histórico: origem do curso de Pedagogia no Brasil.....	53
4.1.1 Os marcos legais do curso de Pedagogia: pós Constituição.....	55
4.2 Curso de Pedagogia no Brasil: cenário atual	59
4.2.1 Uma perspectiva crítica de formação de professores	60
4.2.2 Uma concepção de formação de professores tecnicista.....	63
4.2.3 Resistências, lutas e incertezas	67
4.3 Caminho de esperança: a formação do professor crítico-reflexivo	69
4.4 O Curso de Pedagogia da FCT/Unesp	73
4.4.1 Contextualização: origem do curso	74
4.4.2 O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (2015).....	78
4.4.3 A Matriz Curricular do Curso de Pedagogia (2015).....	83
4.4.4 O contexto do curso de Pedagogia da FCT/Unesp	97
5 IDENTIDADES EM CONSTRUÇÃO: NARRATIVAS DOCENTES	101
5.1 Perfis biográficos das professoras	101
5.1.1 Síntese das narrativas das egressas	118
5.2 Trajetórias de vida: aspectos constituintes da identidade docente	122
5.2.1 A Escolha pelo curso de Pedagogia: processo biográfico	124
5.2.2 Curso de Pedagogia: um marco para a construção da identidade docente	128
5.2.3 Vivências profissionais: crises e reconstrução da identidade docente	149

5.3 Contribuições do curso de Pedagogia para a construção da identidade docente	160
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
REFERÊNCIAS	170
APÊNDICES	178
ANEXO.....	184

1 INTRODUÇÃO

O gosto pela profissão docente sempre me acompanhou, desde a pré-escola. Eu dizia que seria professora pela admiração que tinha pelas docentes que fizeram parte da minha vida escolar. Diferentemente do pensamento de que ser professor é um dom, desde menina passei a entender que essa profissão demandava muito estudo. Tenho recordações das tardes que passava com a minha avó materna tentando ensiná-la a ler e escrever, e o quão difícil era aquele processo e ao mesmo tempo o quão gratificante era brincarmos, na ingenuidade de uma criança e de uma idosa, de “escolinha”.

O tempo foi passando e no decorrer das fases da minha vida, especialmente na educação formal, foi diminuindo a minha vontade de um dia estar à frente de uma sala de aula, por ver tamanha desvalorização e descaso com a profissão docente em nosso país, e pela ausência de motivação familiar para seguir a carreira como professora. Os anos se passaram e as discussões sobre Educação com os professores do Ensino Médio, com mais maturidade, despertaram em mim o desejo de ser professora novamente, pelo anseio de transformação. Os questionamentos e reflexões sobre a docência ao término do terceiro ano do Ensino Médio me fizeram optar pelo curso de Pedagogia.

Ingressei no curso de licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/Unesp) em 2017, com o objetivo de ser professora de Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental. No primeiro ano na universidade, não aproveitei os espaços formativos em pesquisa e experiências no campus da FCT/Unesp para além da sala de aula. Optei por estagiar em escolas privadas do município de Presidente Prudente/SP.

Em 2018, no primeiro semestre do segundo ano do curso, a minha professora da disciplina de Política Educacional e Organização Escolar Brasileira, minha atual orientadora, me fez um convite que despertou em mim o interesse por pesquisa, uma oportunidade de adentrar como bolsista Treinamento Técnico (TT-1) em um Projeto Temático, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), intitulado “Mapeamento e análise do território do agrohidronegócio canavieiro no Pontal do Paranapanema – São Paulo/Brasil: relações de trabalho, conflitos e formas de uso da terra e da água, e a saúde ambiental”, ligado ao Centro de Estudos da Educação, Trabalho, Ambiente e Saúde (CEETAS). Tal projeto me proporcionou diversas experiências voltadas à Educação do Campo no Pontal do Paranapanema – SP, uma temática que eu não tinha familiaridade, pela ausência de discussões sobre esse assunto no curso de Pedagogia.

Além de o Coletivo CEETAS me apresentar a temática da Educação do Campo, permitiu que eu atuasse com diferentes pesquisadores, professores e alunos da FCT/Unesp,

além de escolas de assentamento rural. Essas vivências foram ampliando o meu contato com o ser professor(a) no chão da escola pública, a partir de uma concepção de educação crítica-emancipatória, por meio de intervenções-formativas, nas quais atuei como mediadora de discussões e participei do processo de reelaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma das escolas de assentamentos.

Os anos de 2018 e 2019 foram marcantes para a minha trajetória acadêmica, pois passei a valorizar os momentos fora da sala de aula; frequentar eventos; participar do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola Pública e Profissionais da Educação (GEPEPPE); iniciar a escrita do projeto da minha Iniciação Científica; realizar o estágio supervisionado do curso em creche; e atuar como voluntária no Programa Residência Pedagógica (PRP) nos anos iniciais. Posso afirmar que esse foi o período que passei a me ver como futura professora e pesquisadora, com uma responsabilidade muito importante em cultivar sonhos, incentivar e me comprometer com a formação e constituição de seres humanos críticos.

Durante o ano de 2019, que participei do PRP, estabeleci um contato maior com a realidade da escola pública, tive oportunidades de executar planejamentos elaborados com a mediação da professora da turma e orientação da professora responsável pelo meu grupo na universidade. Neste contexto, estive à frente de uma sala de 1º ano, aprendendo com as possibilidades e desafios presentes no ambiente escolar. Consequentemente, tive a oportunidade de vincular as teorias estudadas na FCT/Unesp com a prática observada e vivida em uma escola pública de periferia de Presidente Prudente/SP. Essa experiência foi diferente da vivida em estágio supervisionado, já que acompanhei uma turma de maternal, com carga de 75h, com apenas uma regência e sem o acompanhamento de uma professora do curso de Pedagogia, como ocorria no PRP.

Ainda no ano de 2019, o meu projeto de Iniciação Científica (IC), intitulado “Educação do/no campo: o ser professor dos anos iniciais na região do Pontal do Paranapanema/SP”, foi aprovado pela Fapesp (Processo: 19/15160-0), o qual teve como objetivo geral analisar o significado de ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola no campo, na região do Pontal do Paranapanema/SP.

A partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com professoras de uma escola de assentamento rural, durante a IC, verificamos a relação da identidade pessoal e profissional docente das colaboradoras. Notamos a forte presença do sentimento de gratidão, atrelado ao sonho de atuar em uma escola no campo, devido ao pertencimento a este lugar por parte de duas professoras que moram e possuem histórias de vidas vinculadas aos assentamentos rurais.

As conclusões dessa IC, assim como as minhas distintas experiências com professores durante a minha graduação (estágios, PRP, grupo de pesquisa, relatadas nessa introdução), motivaram-me a desenvolver a presente pesquisa de Mestrado, pela relevância do curso de Pedagogia na (re)construção da minha identidade profissional docente, em decorrência das oportunidades formativas que tive ao longo da graduação.

Após ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), algumas disciplinas cursadas ao longo do primeiro ano do mestrado, intituladas: “Profissão Docente: Caracterização, Perspectivas e Espaços de Formação”, “Saberes docentes e práticas pedagógicas disciplinares e interdisciplinares” e “Teoria Histórico-Cultural, Educação Escolar e Escola-Comunidade”, despertaram inseguranças em relação à minha identidade docente, pois não atuava como professora. Ouvir os relatos de colegas que compartilhavam as suas vivências do chão da escola nas discussões das aulas me fizeram questionar acerca do meu ser docente. Foram meses pensando entre ser bolsista de dedicação exclusiva aos estudos, ou sentir a profissão docente e experienciar o ser professora, assim como muitos dos meus colegas de curso.

A temática da minha pesquisa, os meus referenciais teóricos e a vontade de atuar profissionalmente me levaram a assumir, em abril de 2022, uma sala de pré-escola, com 20 crianças, em uma escola pública de gestão compartilhada¹ do município de Presidente Prudente/SP. Quando realizei o Seminário de Pesquisa, evento do PPGE, no qual, nós apresentamos o nosso projeto de pesquisa para outros estudantes, com uma banca arguidora composta por professoras especialistas, já estava atuando como professora, e uma das docentes da banca ressaltou a relevância da minha escolha em exercer a profissão, para o desenvolvimento da minha pesquisa.

Hoje, como professora recém-formada, que ao longo do curso de graduação teve as melhores notas da turma, que vivenciou tantas experiências formativas interessantes ao longo da graduação, e que se sentiu despreparada ao se ver à frente de uma sala de aula, pós-pandemia, pensando ser incapaz de conseguir ser a professora que tanto almejou para os seus alunos, ao final de um ano letivo tão desafiador, escrevo este texto.

Quantas (re)construções experienciei no ano de 2022 e como foi importante vivenciar o meu primeiro ano como professora no mestrado, estudando uma temática que esteve tão

¹ “O município de Presidente Prudente adotou o uso do termo “Gestão compartilhada” por escolha, de modo a compreender que essa gestão acontece em conjunto com a Associação Assistencial Adolpho Bezerra de Menezes (Gianfelice, 2020, p. 98)”. No entanto, os documentos citados por Gianfelice (2020) usam a palavra *conveniada*. Ambas as expressões se referem ao mesmo tipo de parceria, que resultou da alta demanda da Educação Infantil no município.

presente no meu cotidiano e nas constantes reflexões sobre a minha prática em sala de aula. A partir desse constante ir e vir, da minha autorreflexão sobre o meu próprio fazer, como a principal referência da minha pesquisa ressalta – Pimenta (2005) –, surgiu o problema central da presente pesquisa: Afinal, quais as contribuições do curso de Pedagogia na construção da identidade docente?

Partimos dessa problemática para realizarmos uma revisão de literatura na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que nos auxiliou a aprofundarmos a compreensão acerca do conceito de identidade profissional docente, temática central dessa pesquisa, a partir de teses e dissertações. Detalhamos na seção 2 o percurso no desenvolvimento da revisão de literatura.

Os estudos selecionados foram: Cantalice (2009), Spengler (2010), Barbaceli (2013), Reis (2011), Silva (2016), Pryjma (2016), Amorim (2016) e Delgado (2015). Tais produções referem-se a pesquisas qualitativas, com seus respectivos instrumentos metodológicos: memoriais; narrativas escritas; entrevistas com questionário; entrevistas semiestruturadas com questionário; histórias de vida; questionários; entrevistas semiestruturadas com questionário e entrevistas, exercícios dialogados e questionários. Os trabalhos selecionados na revisão de literatura apontam a necessidade de olharmos para as motivações, percepções, atitudes e valores desses professores, ao longo do exercício do magistério, para considerarmos a multiplicidade de identidades docentes ao pensarmos a formação de professores.

De modo geral, a nossa pesquisa se destaca pelo instrumento narrativo que definimos – as entrevistas narrativas –, tendo em vista que, dentre os trabalhos identificados que envolvem professores formados em Pedagogia, há uma ausência do uso de entrevistas narrativas para analisar a (re)construção de identidades docentes articuladas ao curso de formação inicial. Nota-se que dos oito trabalhos selecionados, apenas o de Silva (2016) utiliza relatos de histórias de vida como instrumento metodológico, instrumento semelhante ao proposto em nossa pesquisa.

A contento, esta pesquisa de mestrado tem como objetivo geral: analisar se e como o curso de Pedagogia da FCT/Unesp colaborou para a construção das identidades profissionais docentes de alunos egressos. Os objetivos específicos são: compreender o conceito de identidade profissional docente; contextualizar o curso de Pedagogia da FCT/Unesp; estabelecer relações entre a formação inicial de professores e a constituição de suas identidades docentes e refletir sobre os determinantes identitários para constituição da identidade docente.

Diante dos pressupostos acima, o presente estudo se justifica pelo exercício de escutar

sobre a trajetória de (re)construção da identidade de professores formados em Pedagogia. Considerando a importância do estudo, os resultados contribuirão com outras pesquisas voltadas para a docência, especialmente para pensarmos sobre a formação inicial de pedagogos, considerando o contexto atual vivenciado pelos cursos de licenciaturas no Brasil, de modo especial o curso de Pedagogia, como também proporcionará momentos de escuta ativa e valorização das trajetórias dos colaboradores da pesquisa².

Organizamos a dissertação da seguinte maneira: descrevemos o percurso metodológico da pesquisa; conceituamos o termo identidade docente; realizamos uma síntese do resgate histórico e legal do curso de Pedagogia no Brasil; fundamentamos a concepção de professor crítico-reflexivo, defendida nesse estudo para a formação de professores, e contextualizamos o curso de Pedagogia da FCT/Unesp. Na última seção, apresentamos a análise das narrativas das professoras colaboradoras. E por fim, escrevemos as considerações finais e apresentamos as referências bibliográficas utilizadas.

² Utilizamos essa nomenclatura para nos referirmos aos professores egressos do curso que participaram da pesquisa, tendo em vista que o referencial teórico utilizado para a análise das narrativas (Souza, 2014) utiliza o termo “colaboradores” ao invés de “participantes”.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Para atingirmos os objetivos da pesquisa, delineamos a metodologia de caráter qualitativo do seguinte modo: a revisão de literatura, para definição do conceito chave da pesquisa (identidade docente) e sua fundamentação; a leitura e a interpretação do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia da FCT/Unesp (FCT, 2015), para contextualização do curso; e a entrevista narrativa como instrumento metodológico do estudo (Jovchelovitch; Bauer, 2008), que no processo de análise das narrativas fundamentou-se em Souza (2014).

O estudo qualitativo apresentado foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 54429121.3.0000.5402), pois envolve um encontro direto com os colaboradores da pesquisa, ou seja, uma aproximação entre pesquisadora e professores/as que estão sendo convidados a participarem das entrevistas, a fim de reunirmos informações que serão organizadas, interpretadas e analisadas.

2.1 Pesquisa qualitativa

Considerando os objetivos apresentados anteriormente, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, que nos permitiu uma aproximação e compreensão da realidade do curso de Pedagogia da FCT/Unesp, que tínhamos a intencionalidade de estudar. Nesse caso, a nossa pesquisa tem uma perspectiva social que envolve realidades históricas distintas, de diferentes colaboradoras, e o contato direto com as egressas do curso nos possibilitou a análise que buscávamos desenvolver.

A pesquisa qualitativa em educação tem possibilitado que pesquisadores encontrem soluções para a transformação da realidade experienciada, ou seja, a reflexão sobre problemas, por meio de um processo que requer um rigor científico, o reconhecimento da inconclusão das discussões e uma valorização de todo percurso. Difere de algumas pesquisas quantitativas que seguem uma perspectiva positivista, cujos objetos não requerem uma interação tão profunda entre as informações, e por vezes são fragmentadas, e almejam buscar evidências e comprovar uma hipótese (Ana; Lemos, 2018).

Ao trabalharmos com fatos particulares de professores, analisamos de forma cuidadosa as narrativas, olhando para a nossa pesquisa como um material descritivo, atentas aos detalhes ao longo das leituras. Para isso, exercemos uma escuta ativa das colaboradoras, bem como percebemos as expressões faciais para a análise e articulação de informações.

Também, para que uma pesquisa qualitativa seja bem desenvolvida, é fundamental

estabelecer um contato direto entre ambiente e pesquisador. No caso deste estudo, aproximamo-nos da nossa fonte direta de dados (histórias de vida), que foi mediada pelo instrumento entrevista narrativa. Tornamos o momento confortável para as colaboradoras da pesquisa, e identificamos diferentes perspectivas sobre o nosso problema de pesquisa (Lüdke; André, 1986).

Segundo Ana e Lemos (2018, p. 540), “[...] as pesquisas qualitativas proporcionam ao pesquisador uma melhor visão sobre determinado contexto e/ou problema”. Por essa razão, as pesquisas qualitativas são como um funil, que iniciam com perguntas norteadoras e, ao passo que o percurso metodológico é desenvolvido, vão afunilando e definindo de maneira mais fundamentada seus objetivos (Lüdke; André, 1986).

Esses pressupostos nos instigaram a descrever e compreender um determinado fenômeno ao considerarmos a diversidade de trajetórias, saberes e identidades dos professores, em um determinado tempo e contexto histórico. Encontramos na pesquisa qualitativa a oportunidade de analisarmos com maior proximidade a construção da identidade profissional docente, o que nos possibilitou o contato com especificidades docentes. Para isso, tomamos todos os cuidados para não simplificarmos o que é múltiplo.

2.2 Revisão de literatura

A Revisão de literatura foi o primeiro passo para a construção da pesquisa qualitativa proposta, tendo em vista que contribuiu para toda a fundamentação teórica do estudo e o processo de análise dos dados. Na “Introdução”, apresentamos rapidamente algumas informações sobre a revisão de literatura que será detalhada nesta seção.

É relevante notarmos que “[...] a revisão de literatura serve também ao próprio autor do trabalho, pois aumenta seu conhecimento do assunto e torna mais claro seu objetivo” (Moreira, 2004, p. 23). Nessa etapa, realizamos uma observação, seleção e leitura de produções na área da Educação sobre identidade profissional docente, para conceituarmos e refletirmos sobre esse assunto. A revisão de literatura se fundamentou em Moreira (2004, p. 27-28), a partir de oito etapas, a saber:

1ª) Disposição de um conjunto de perguntas específicas sobre o assunto em mente, para as quais se buscam as respostas;

2ª) Escolha do assunto e estabelecimento dos objetivos;

3ª) Levantamento bibliográfico: “[...] fase em que são identificadas as fontes que potencialmente irão compor a revisão. Conforme já indicado, deve ser a mais abrangente possível, contemplando, inclusive, as diversas fontes de informação disponíveis

eletronicamente” (Moreira, 2004, p. 27).

4ª) Leitura inspecional: identificação dos textos para uma leitura mais atenta e profunda, definição da ordem da leitura para compreensão do assunto;

5ª) Estabelecimento e aplicação de roteiro de leitura: leitura dos documentos analisados na revisão orientada por meio das perguntas efetuadas pelo pesquisador ao texto revisado;

6ª) Organização das pesquisas relevantes segundo um critério lógico, como por exemplo, quadros.

7ª) Avaliação crítica: comparação, identificação e agrupamento de discordâncias e concordâncias;

8ª) “[...] Conclusão: relações dos novos conhecimentos produzidos e identificação das áreas controversas, dos temas ou subtemas que ainda carecem de investigações” (Moreira, 2004, p. 28).

A primeira etapa da revisão foi conduzida por um conjunto de perguntas específicas sobre identidade profissional docente: Qual o significado de identidade docente? Quais autores têm sido citados em debates sobre esse assunto? Quantos trabalhos têm sido desenvolvidos sobre essa temática atrelada aos professores formados em Pedagogia? Quais as concepções defendidas sobre identidade docente? O que a literatura conclui sobre a construção da identidade de professores?

Para a segunda etapa, definimos como assunto: Identidade docente e Identidade Profissional docente, que se tornaram os termos de busca em um terceiro momento. E estabelecemos os seguintes objetivos para essa revisão:

- Compreender os conceitos/assuntos definidos;
- Identificar os principais autores que fundamentam essa discussão;
- Conhecer trabalhos que abordem essa temática;
- Comparar e agrupar as produções.

Após definido os objetivos, iniciamos o levantamento bibliográfico³, realizado na BDTD, nos últimos 15 anos (2007 a 2021), no idioma português. Definimos esse recorte temporal por defendermos que a leitura e conhecimento de pesquisas atuais nos ajudariam na identificação das concepções contemporâneas referentes ao tema apresentado.

Localizamos 407 produções, a partir do termo de busca “Identidade Docente”, e 98 produções referentes ao termo de busca “Identidade Profissional Docente”, tomando-se o

³ Realizado em agosto/2021.

recorte temporal de 2007 a 2021. Organizamos as produções encontradas em dois quadros: “Identidade docente” e “Identidade Profissional docente” (Apêndice A). Após as etapas de leitura⁴ propostas por Moreira (2004), selecionamos oito produções – duas teses e seis dissertações – que nos auxiliaram na definição do conceito de identidade docente.

A seleção dos estudos baseou-se nos seguintes critérios de inclusão e exclusão:

1º) Leitura dos títulos: incluímos os trabalhos que mencionavam em seus títulos “professor dos anos iniciais” ou “curso de Pedagogia”; e excluímos as produções que se referiam a constituição da identidade docente em cursos de outras licenciaturas, de professores universitários, e outros sujeitos e espaços de atuação. Assim, a partir dessa leitura inicial dos títulos, selecionamos 51 produções com o termo de busca “Identidade Docente”, e 11 pesquisas a partir de “Identidade Profissional Docente”.

2º) Primeira leitura dos resumos: nesta segunda etapa de inclusão e exclusão dos trabalhos, o enfoque foi a metodologia. Buscamos por produções que utilizassem pesquisas de campo, como entrevistas, narrativas e/ou questionários, e identificamos os sujeitos envolvidos nos trabalhos que em seus títulos não havia especificação do público. Para explicarmos essa etapa, organizamos dois quadros (Apêndice B), que evidenciam a metodologia dos trabalhos excluídos da revisão.

3º) Segunda leitura dos resumos: optamos por retomar a leitura das pesquisas selecionadas para a revisão de literatura, ao passo que, neste momento, excluímos as pesquisas que não estivessem diretamente ligadas aos professores formados em Pedagogia. As oito produções escolhidas, duas teses e seis dissertações, referem-se a pesquisas de campo, com os seguintes instrumentos metodológicos: narrativas, memoriais, questionários e entrevistas semiestruturadas. Como propõe a sexta etapa (Moreira, 2004), organizamos informações das oito pesquisas relevantes para o nosso estudo no quadro abaixo.

Quadro 1 – Produções selecionadas na Revisão Bibliográfica

Nº	Título	Autor/Orientador	Universidade	Ano	Natureza	Metodologia
1	Memórias de professoras: identidade e autorias na formação docente	Cantalice, Maria Betânia do Nascimento / Rêgo, Rogéria Gaudencio do	Universidade Federal da Paraíba	2009	Dissertação	Memoriais

⁴ As etapas de revisão de literatura estão detalhadas na seção referente ao percurso metodológico da pesquisa, segundo Moreira (2004).

2	A constituição da identidade profissional docente: formação e saberes	Spengler, Míriam Raquel Nilson Backes / Forster, Mari Margarete dos S.	Universidade do Vale do Rio do Sinos	2010	Dissertação	Narrativas escritas
3	Da identidade universitária à identidade profissional docente: a FEUSP e a formação inicial de professores para os primeiros anos de escolarização	Juliana Trindade Barbaceli / Souza, Denise Trento Rebello de	Universidade de São Paulo	2013	Dissertação	Entrevistas e Questionários
4	Representações sociais sobre ser professor: indícios da constituição da identidade docente	Reis, Anna Carolina de Lazzari / Braúna, Rita de Cássia de Alcântara	Universidade Federal de Viçosa	2011	Dissertação	Entrevista semiestruturadas e questionários
5	A relação entre a identidade pessoal e a identidade profissional docente: um estudo exploratório	Silva, Sérgio Roberto Moreira da / Almeida, Sandra Francesca Conte de	Universidade Católica de Brasília	2016	Dissertação	Relatos de Histórias de vida
6	Ser professor: representações sociais de professores	Pryjma, Leila Cleuri / Gomes, Alberto de Albuquerque	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	2016	Tese	Questionários
7	O processo de constituição da identidade docente do professor iniciante: egressos do curso de Pedagogia da Unesp/Bauru	Amorim, Aline Diniz de / Fernandes, Maria Jose da Silva	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	2016	Dissertação	Entrevista semiestruturadas e questionários
8	Concepções de alunos concluintes do curso de Pedagogia sobre a docência: interfaces com a identidade profissional	Delgado, Adriana Patricio / Giovanni, Luciana Maria	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2015	Tese	Entrevista, exercício dialogado e questionários

Fonte: BDTD (agosto/2021). Organizado pela autora (2022).

Para concluirmos a revisão de literatura, discorreremos sobre as concepções de “identidade docente” abordadas nos trabalhos na seção seguinte, identificando definições que se diferenciam ou se complementam, a fim de construirmos a nossa compreensão sobre o tema.

2.3 Análise do PPP (2015) do curso de Pedagogia

Para contextualização do período que as colaboradoras da pesquisa se formaram no curso de Pedagogia da FCT/Unesp, recorreremos ao PPP de 2015 que, embora tenha sofrido

alterações e reformulações⁵, refere-se ao documento que estava em vigência nesse período (dezembro de 2018 a fevereiro de 2022). Para isso, realizamos a leitura do documento, que aborda: os objetivos gerais, o perfil dos alunos, a Matriz Curricular, a proposta de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), as Atividades Acadêmico Científico Culturais e Formação Complementar (AACC), a Prática como Componente Curricular e a proposta de Estágio Curricular Supervisionado do curso.

Para leitura e interpretação dos tópicos do documento, debruçamo-nos em passos de análise documental, propostos por Ana e Lemos (2018). Embora essa etapa metodológica de nossa pesquisa não tenha um caráter sistemático, como uma análise documental requer, partimos das ações abaixo propostas pelos autores para alcançarmos um dos nossos objetivos específicos propostos:

- Identificamos fontes de informações pontuais no PPP do curso, a partir dos questionamentos iniciais definidos para nortear a nossa leitura: Como o curso de Pedagogia se configurava? Qual a formação e desenvolvimento curricular da formação inicial de pedagogos do curso de Pedagogia da FCT/Unesp nesse período?
- Recorremos a outros documentos sobre o curso de Pedagogia da FCT/Unesp para sua contextualização, como o Histórico da FCT/Unesp.
- Construímos categorias descritivas, em um processo de esquematização, que foram formuladas a partir da leitura do conteúdo do documento: origem do curso de Pedagogia; estrutura curricular e atividades predominantes na respectiva licenciatura.

Assim, a partir dos documentos legais, contextualizamos o curso de Pedagogia, espaço de formação inicial das colaboradoras do presente estudo.

2.4 Entrevista narrativa

Após localizarmos os egressos do curso de Pedagogia e realizarmos a leitura do PPP (FCT, 2015) do curso, iniciamos as entrevistas narrativas, uma das técnicas propostas em narrativas por Sousa e Cabral (2015), que permitem a investigação e desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes. A “narrativa constitui-se no ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo” (Sousa; Cabral, 2015, p. 150). Nesse caso, as professoras foram convidadas a narrarem sobre suas trajetórias, contando sobre acontecimentos vividos e resgatando sentimentos, por meio da narrativa.

⁵ Atualmente, o curso de Pedagogia tem como Projeto Político Pedagógico vigente o documento de 2019. A colação de grau da primeira turma do curso que se formou com essa organização foi em 03/03/2023.

A opção pela entrevista narrativa se justifica nesse estudo, pois proporciona uma coleta de informações subjetivas sobre os colaboradores, permite a aproximação entre pesquisadora e professoras colaboradoras, e consideramos que esse instrumento nos auxiliou a analisar a construção das identidades profissionais docentes, a partir das histórias de vida dos professores.

Cardoso, Batista e Graça (2016), ao defenderem as entrevistas narrativas como ferramenta que nos proporciona o conhecimento das comunidades docentes, ressaltam que “a melhor forma de conhecer a dinâmica dessas comunidades é ouvir as histórias dos seus membros, as quais podem clarificar a complexa relação entre as atividades, o conhecimento e os níveis de desempenho” (Cardoso; Batista; Graça, 2016, p. 380). Os autores complementam afirmando que “[...] as histórias que os professores aprendem a viver, contar, recontar e reviver, à medida que as lembram nos múltiplos contextos da sua vida, permitem-lhes desconstruir e reconstruir suas concepções do que é ‘ser professor’ ” (Cardoso; Batista; Graça, 2016, p. 381).

Jovchelovitch e Bauer (2008) apontam que o desenvolvimento da entrevista narrativa tem origem na Poética de Aristóteles, por estar relacionada com a consciência da função social do contar histórias, sendo essa não apenas uma sequência de acontecimentos, mas uma maneira de articulá-los no tempo, contexto e sentido. As narrativas possuem tanto uma dimensão cronológica, quanto não cronológica, e o seu sentido não está no fim, mas em todo o processo.

Sousa e Cabral (2015) destacam que a entrevista narrativa é uma técnica de coleta de dados não estruturada, mas que possui uma organização fundamental para o desenrolar narrativo. Ou seja, não há uma sequência de perguntas realizadas pelo pesquisador e respostas dos colaboradores, mas sim uma forma particular de conduzir a entrevista pelo pesquisador, para que o colaborador se sinta confortável para resgatar e narrar sua trajetória.

Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 96) nomeiam esse processo e o definem como “paradoxo da narração: são as exigências das regras tácitas que libertam o contar histórias”. A entrevista narrativa não possui uma estrutura a ser seguida, mas possui regras implícitas para que sejam narradas e escutadas as histórias dos colaboradores.

Para compreendermos as relações da formação inicial em Pedagogia dos professores com a constituição de suas identidades docentes e analisarmos se e como o curso de Pedagogia da FCT/Unesp colaborou para a construção das identidades profissionais docentes de alunos egressos, seguimos os seguintes passos da entrevista narrativa, ou, como mencionamos anteriormente, regras tácitas (Jovchelovitch; Bauer, 2008):

1º) Preparação: Exploração do campo da pesquisa, que foi realizado por meio da revisão de literatura e da formulação de perguntas exmanentes, que refletirão nossas intenções e objetivos de pesquisa. Essas questões são distintas das imanentes, referentes aos assuntos, tópicos e relatos que surgem durante a narração;

2º) Iniciação: Solicitação da autorização para gravar a entrevista. Formulação do tópico inicial para a narração e, se necessário, usar auxílios visuais, como, por exemplo: fotografias, linha do tempo etc. Não interromper o colaborador durante a entrevista;

3º) Narração central: Anotações para futuras perguntas. Fase marcada pela escuta ativa e cuidadosa até que o colaborador da pesquisa informe sobre a finalização de sua fala;

4º) Fase de perguntas: Realização de perguntas como “O que aconteceu antes, após ou então?”; ter o cuidado e atenção para não dar opiniões, não citar contradições e não fazer questionamentos como “por quê?”;

5º) Fase conclusiva: Conclusão da gravação; perguntas complementares e informais como “por quê”, a fim de anotar aspectos que contribuam futuramente para análise das narrativas.

Optamos pela realização das entrevistas em um ambiente propício para a minimização das intervenções; nesse caso, conversamos previamente com as docentes (Jovchelovitch; Bauer, 2008) para a escolha e preparo de um espaço confortável para elas narrarem suas trajetórias, como também solicitamos autorização para gravar as narrativas.

2.4.1 Formulário de identificação dos colaboradores

A pesquisa foi realizada no município de Presidente Prudente/SP, no qual, solicitamos para a seção técnica de graduação da FCT/Unesp as listas públicas de alunos que se formaram no curso de Pedagogia no período de 2018 a 2022⁶. Constatamos 214 alunos formados nesse recorte temporal. Esse dado não consta o quinto ano de Habilitação em Gestão Educacional, pois se referia a uma formação complementar opcional para os egressos, não analisada no presente estudo.

⁶ A definição do recorte temporal se justifica pelo período que me formei como aluna no curso de Pedagogia da FCT/Unesp, que tinha o PPP que analisamos em vigência (FCT, 2015).

Tabela 1 – Egressos do curso de Pedagogia da FCT/Unesp (dez/2018 a jan/2022).

Ano de conclusão do curso	Quantidade de formandos
2018	50
2019	59
2021	54
2022	51
Total	214

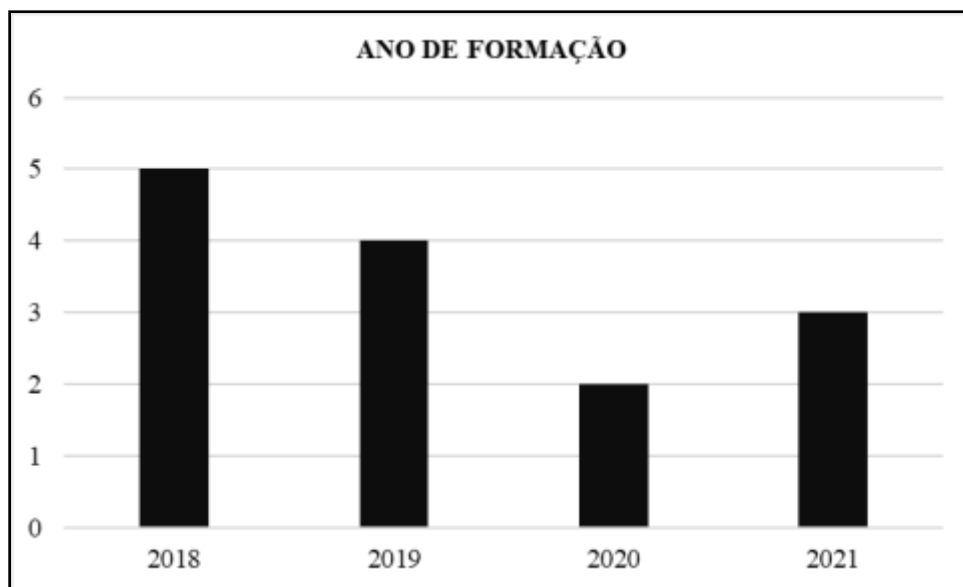
Fonte: Lista fornecida pela Seção Técnica de Graduação. Organizado pela autora (2023).

Para localizarmos esses 214 ex-alunos que realizaram o curso na vigência do PPP de 2015, enviamos um formulário via e-mail para todos, feito pelo *Google Forms* (Apêndice C), a fim de identificarmos quais estão exercendo a profissão docente em espaço escolar, e tem interesse em participar da entrevista narrativa.

Identificamos que, dos 214 alunos egressos do curso de Pedagogia da FCT/Unesp que concluíram o curso no período de 2018 a 2022, 202 (94,4%) são do sexo feminino e 12 (5,6%) masculino. Esse dado confirma as informações apresentadas na análise realizada posteriormente do PPP (FCT, 2015) do curso de Pedagogia, referente à ocupação majoritária das mulheres no curso.

Dos 214 professores, apenas 14 responderam o formulário enviado. Para organização das informações coletadas, elaboramos um quadro para melhor visualização dos dados (Apêndice D). Dos egressos que preencheram o formulário, dez professores são formados apenas em Licenciatura em Pedagogia pela FCT/Unesp e quatro professoras realizaram outra formação inicial em nível superior antes da Pedagogia (duas são formadas em Direito, outra em Letras e outra em Ciências Sociais).

Tendo por base nossa amostra, organizamos a figura abaixo com a quantidade de professores formados nos respectivos anos: 2018 (cinco professores); 2019 (quatro professores); 2020 (dois professores) e 2021 (três professores).

Figura 1 – Ano de formação dos egressos identificados

Fonte: Formulário Google Forms (2023). Organizado pela autora (2023).

No formulário havia uma questão sobre a manifestação de interesse em participar das entrevistas narrativas, e apenas dez demonstraram interesse. Após a leitura das respostas, utilizamos os seguintes critérios para a escolha dos colaboradores da pesquisa:

- Professores que atuam em escolas públicas, “[...] porque é a escola pública que garante o direito à educação escolar que, historicamente, tem sido negado às crianças e jovens da população pobre” (Belletati; Pimenta; Lima, 2021, p. 23).
- Professores que lecionam na Educação Infantil e/ou Anos iniciais do Ensino Fundamental, pois o curso de Pedagogia, segundo o PPP (FCT, 2015), tem como foco essas etapas da Educação Básica.
- Professores que atuam em escolas no município de Presidente Prudente/SP e/ou municípios próximos, para conseguirmos realizar a entrevista narrativa presencialmente.
- Professores que manifestaram interesse em participar das entrevistas narrativas via formulário.

Das dez professoras que manifestaram interesse, somente cinco se adequavam aos critérios de escolha das colaboradoras deste estudo. Inicialmente, realizamos o convite via e-mail para três professoras participarem da entrevista narrativa. Duas responderam com aceite do convite e uma não nos respondeu. Duas professoras colaboradoras que aceitaram o convite foram entrevistadas no mês de janeiro de 2023, nos locais de suas preferências (suas residências), com horário marcado antecipadamente, e tiveram duração de aproximadamente trinta minutos cada narrativa.

Após o exame de Qualificação, entramos em contato com as outras duas professoras. Realizamos a terceira entrevista narrativa no mês de abril em uma sala disponível na FCT/Unesp; a narrativa durou aproximadamente quarenta minutos. A quarta entrevista foi realizada no mês de maio na residência da professora colaboradora, e durou vinte minutos.

Como também sou egressa do curso de Pedagogia, incluí o meu perfil biográfico como uma quinta narrativa a ser considerada no percurso de análise proposto, a fim de ter mais elementos identitários para respondermos sobre quais as contribuições do curso de Pedagogia na construção da identidade docente.

2.4.2 Análise das narrativas

Ao término da realização das entrevistas narrativas, transcrevemos as narrativas das egressas do curso, pois “por mais cansativa que seja é útil para se ter uma boa apreensão do material” (Jovchelovitch; Bauer, 2008, p. 106) e para proporcionar uma organização de ideias. Do mesmo modo, registramos anotações sobre as expressões faciais e demais percepções observadas ao longo das entrevistas, ao concluir as transcrições.

Após a organização de todas as transcrições, utilizamos a Análise Interpretativa-Compreensiva proposta por Souza (2014) para a observação dos dados. O quadro abaixo sistematiza os processos de análise em três tempos: Pré análise ou leitura cruzada (Tempo I), Leitura temática (Tempo II) e Leitura interpretativa-compreensiva do corpus (Tempo III).

Quadro 2 – Os três tempos de análise interpretativa-compreensiva

TEMPO I	• Fase de organização e leitura das narrativas para apreender marcas singulares, irregularidades e regularidades das histórias de vida-formação. • Nessa etapa, é traçado um perfil biográfico coletivo e individual, a partir das narrativas, e a leitura cruzada permitirá o cruzamento das histórias e suas significações, para a construção das unidades temáticas. • Devem ser consideradas as singularidades de cada história, combinando-as, articulando-as e distanciando-as, a fim de realizar um movimento do singular para o coletivo e vice-versa.
TEMPO II	• Após a leitura cruzada, são construídas as unidades de análise temática, na qual, as narrativas são reconstituídas, a partir de representações de agrupamentos. • Um processo de leitura atenta dos relatos e vivências descritas pelas colaboradoras. Etapa que requer uma atenção para o estabelecimento de diálogos intertextuais e de uma análise horizontal das experiências individuais e coletivas.
TEMPO III	• A análise interpretativa-compreensiva se concretiza, por meio das leituras e releituras das unidades de análise temática, dos agrupamentos construídos anteriormente, e das fontes utilizadas.

Fonte: Souza (2014). Organizado pela autora (2021).

Para Souza (2014), esses três tempos constituem um percurso dialógico, que demanda

uma construção de sentidos para o pesquisador e narrador, pois envolverá a subjetividade da história de vida dos professores e uma interpretação atenta e cuidadosa das informações pelo pesquisador. O diálogo acompanha todo o processo, desde o convite para a entrevista, durante as entrevistas narrativas e, por fim, no processo de análise interpretativa-compreensiva, com os diálogos intertextuais.

2.4.3 Entrevista narrativa piloto

Com a finalidade de avaliarmos as perguntas exmanentes elaboradas para a entrevista narrativa, relacionadas aos nossos objetivos de pesquisa, realizamos uma entrevista piloto com um professor, egresso do curso de Pedagogia da FCT/Unesp, formado no ano 2019. O professor aceitou participar anonimamente da narrativa piloto, a fim de contribuir para a adequação das perguntas para as entrevistas narrativas futuras que serão realizadas com os docentes.

O primeiro contato com o entrevistado ocorreu via mensagem para o agendamento da entrevista, que foi realizada no dia quatro de janeiro de 2023, em uma quarta-feira, às 14h, via *Google Meet*.

Inicialmente, explicamos o objetivo da pesquisa ao egresso do curso, e solicitamos a autorização para que a conversa fosse gravada, para posteriormente recorrermos às informações do professor e refletirmos sobre a condução da entrevista.

As perguntas exmanentes que conduziram a entrevista foram incluídas no texto de apoio utilizado antes da narrativa: “Gostaria que você narrasse sua trajetória de vida, a opção pela docência e suas motivações, o período de formação em Pedagogia, destacando pontos que considere relevantes para a sua atuação profissional hoje. Por favor, conte-me um pouco de sua experiência vivenciada durante o processo de formação em Pedagogia? Qual sua visão a respeito das contribuições e dos desafios vivenciados durante a graduação? O curso de Pedagogia da FCT/Unesp contribuiu para a construção de sua identidade profissional docente? Se sim, em quais aspectos?”.

A entrevista narrativa piloto foi fundamental para a reflexão e análise sobre o modo de condução e organização do instrumento. Ela contribuiu para repensarmos sobre como desenvolveríamos as entrevistas com as colaboradoras – professoras, egressas do curso de Pedagogia da FCT/Unesp, que se formaram no curso no período de vigência do PPP investigado (FCT, 2015).

As informações dessa entrevista piloto não serão utilizadas para análise da pesquisa. Todavia, foram de grande relevância para a continuidade do estudo, tendo em vista que é

nossa primeira experiência com o instrumento proposto. Não percebemos a necessidade de reestruturação das questões exmanentes da entrevista. A entrevista teve duração de 24 minutos. Logo após a narrativa da história pelo colaborador da pesquisa, realizamos uma pergunta que não havia sido citada pelo professor, referente ao relato de um desafio que marcou sua graduação, e encerramos a entrevista com um agradecimento pela participação.

3 CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Nós, professores, temos um papel fundamental na educação formal dos sujeitos, como agentes sociais que se comprometem com a emancipação dos nossos alunos. O papel docente é ser um profissional que se educa e forma-se durante a sua existência e atuação como professor, que requer uma formação qualificada e constante, que vivencia um processo de reflexão sobre si e com outros indivíduos, para que seja capaz de intervir na transformação social como sujeito histórico (Lima, 2012).

Aprendemos com Freire (1975) que, para construção da Pedagogia Libertadora, a leitura de mundo deve estar atrelada a leitura da escrita; o trabalho ligado à cultura; a teoria unida a prática refletida (*práxis*); e o senso comum com a ciência. Essas relações compõem esse processo constante de formação e humanização do sujeito. Nesse sentido, o professor possui uma função importante e indispensável na emancipação de seus alunos, por meio de posições e práticas transformadoras, que contribuam para o enfrentamento das problemáticas inerentes em nossa sociedade.

Reconhecemos que a trajetória profissional de professores é marcada pela natureza do ensinar, com objetivo de contribuir para humanização de seus alunos (Pimenta, 2005). Essa humanização, como já ressaltada, é resultado de uma prática docente transformadora, que requer o conhecimento do espaço escolar pelo docente, que ele tenha também o domínio do saber sistemático, do conhecimento histórico e das áreas do saber; que busque por métodos eficazes de ensino, a fim de estimular a criticidade, criatividade e engajamento político de seus alunos, para que se tornem transformadores de suas realidades (Silveira, 1995).

Tais aspectos citados por Silveira (1995) dialogam com as problematizações levantadas por Freire (2019) em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, ao afirmar que o ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, criticidade, rigorosidade metódica, estética, ética, comprometimento, curiosidade, escuta, entre outras práticas que ajudam o professor a compreender o seu papel e conseguir exercê-lo diante do contexto em que está inserido, e das condições de trabalho oferecidas a ele, assegurando aos alunos

[...] a apropriação do saber que eles não dominam quando chegam na escola. [...] De posse desse saber [...] os alunos poderão desenvolver uma compreensão mais rigorosa e crítica da realidade em que vivem e, conseqüentemente, agir de forma mais consciente e eficaz para transformá-la (Silveira, 1995, p. 27).

Para isso, é necessário que ele vivencie uma formação inicial de boa qualidade que lhe possibilite refletir criticamente sobre o ser professor, e mais especificamente, sobre as

(re)construções da profissão docente ao longo da sua trajetória, na qual, ele aprenderá diariamente a exercer e refletir criticamente sobre os seus papéis.

Pimenta (2005, p. 20) pontua que “[...] o desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor”. Nóvoa (2019, p. 6) complementa:

Tornar-se professor – para nos servirmos do célebre título de Carl Rogers, *Tornar-se pessoa* – obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores.

Nóvoa (2017) defende que a formação de professores deve criar as condições para uma renovação, recomposição do trabalho pedagógico, nos planos individual e coletivo. E, para isso, é fundamental que criem possibilidades para que o aluno ao longo da licenciatura se reconheça como professor, sinta e atue como docente nessa parceria entre universidade, escola e comunidade. E que ele conheça a realidade das escolas, e se posicione em espaços públicos, como professor. Nóvoa (2017) nomeia esse processo de formação em cinco estágios: Disposição Pessoal, Interposição Profissional, Composição Pedagógica, Recomposição Investigativa, e Exposição Pública. Para o autor, esse seria um caminho para a construção de boas formações de professores, e complementa ao ressaltar que

Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa. (Nóvoa, 2017, p. 1131).

Tendo em vista as responsabilidades e o papel do professor em meio aos desafios e a precarização da profissão, a formação inicial cumpre uma importante função ao oferecer espaços de reflexão-crítica-criativa (Ghedin, 2012) que contribuam no processo de construção e reconstrução de identidades profissionais docentes, por meio das relações estabelecidas com outros colegas e professores.

Nossas identidades não permanecem idênticas; são resultados de uma “[...] dupla operação linguageira: diferenciação e generalização” (Dubar, 2009, p. 13). A primeira refere-se às nossas diferenças, ou seja, aquilo que nos torna singular; a segunda é o ponto em comum entre elementos diferentes uns dos outros. À vista disso, as identidades estão ligadas às relações que estabelecemos com os sujeitos e, “[...] não há, nesta perspectiva, identidade sem alteridade” (Dubar, 2009, p. 13).

Pimenta (2005) expõe que a construção da identidade está historicamente situada, marcada por um contexto e um determinado momento histórico. Nesse sentido, a identidade profissional docente não é algo imutável, possui um caráter dinâmico que se constrói a partir

[...] da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque preches de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (Pimenta, 2005, p.19).

Cardoso, Batista e Graça (2016, p. 374) consideram a identidade profissional como “[...] um processo que se desenvolve durante toda a vida do indivíduo e que sofre influências internas e externas na interação com o outro”. Em relação à identidade docente, há uma influência marcante do coletivo, pois o professor incorpora a identidade social de sua profissão ao atuar na escola e em grupos. Para Dubar (2020), as formas identitárias referem-se a essas relações sociais e de trabalho.

A identidade “nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização” (Dubar, 2020, p. 136). Em relação aos professores, essas socializações tornam-se processos de aprendizagem, em um ir e vir de construção de saberes e agindo em razão de um aspecto singular e ao mesmo tempo social: sua identidade.

Essas (re)construções das identidades dos professores acontecem diariamente, pois se fazem a partir da investigação da própria prática, ou seja, da autorreflexão docente sobre o próprio fazer. O objetivo é a constituição e a transformação de seus “saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores” (Pimenta, 2005, p.18).

Nessa trajetória de construção e reconstrução, o professor assume sua condição de ser inconcluso e inacabado, e poderá compreender que ser educador é um ato político que demanda um pensamento pedagógico crítico e uma ação dialógica, que propicia uma troca de saberes entre professor-aluno (Freire, 1975). Tais aspectos que envolvem o ser professor em uma perspectiva libertadora estão ligados ao processo contínuo mencionado por Pimenta (2005). Por isso, é fundamental olharmos para a “complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas etc.)” (Nóvoa,

2019, p. 6).

Ser professor é especialmente relevante diante do atual cenário de desvalorização, desprofissionalização, com a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação, 2019), cursos de licenciaturas desarticulados das escolas públicas, ausência da Pedagogia como ciência educativa nos cursos de Pedagogia, e tantos outros desafios que perpassam a formação inicial de pedagogos, professores (Pimenta, Pinto, Severo, 2021). Ao olharmos para o contexto brasileiro atual, e para as propostas de reconstrução social crítica, por meio de uma educação emancipadora, afirmamos que para rompermos com a organização tecnicista mecânica e acadêmica da realidade da educação em nosso país, precisamos reconhecer que professores são pessoas de um determinado tempo e lugar.

Por essa razão, as identidades e os saberes docentes são marcados por aspectos pessoais, formativos e voltados ao trabalho, que refletem em sua atuação profissional, assim como na reflexão sobre sua prática, identidade e profissão. E essa formação constante da identidade profissional docente de professores que almejam conhecer cada dia mais sobre a profissão, aprender, investigar e refletir criticamente sobre a sua atuação docente deve começar na formação inicial, ao se reconhecerem como professores, sentirem, agirem, conhecerem e se posicionarem como docentes (Nóvoa, 2017).

3.1 O conceito de Identidade Docente

Partimos das discussões defendidas nos trabalhos apresentados no quadro 1, esquematizado na revisão de literatura, para discorrermos sobre o conceito de identidade docente, a partir de diferentes estudos lidos.

Para ampliarmos a compreensão acerca do conceito de identidade, iniciamos a leitura da tese de Delgado (2015), que ao longo de sua pesquisa levanta a hipótese de que os estudantes entram no curso de Pedagogia com uma visão romantizada acerca da profissão docente. Para ela, tal percepção é reflexo do processo de socialização primária e secundária, pouco alteradas durante a licenciatura, e resultam em ações e expressões acríticas, distantes dos conhecimentos técnico-científicos.

Delgado (2015) parte dos seguintes questionamentos para ampliar o conceito de identidade docente: “Que concepções os alunos constroem acerca da docência durante a formação inicial? O que se altera, do ingresso ao término do curso, nestas concepções? Quais os impactos da formação na construção da identidade profissional?” (Delgado, 2015, p. 15). Ela fundamenta o seu estudo em Berger e Luckmann (2012 *apud* Delgado, 2015) para

compreensão dos conceitos de socialização primária e secundária. Já para a discussão sobre a construção da identidade profissional a partir dos dois processos identitários fundamentais (o biográfico e o relacional), ela utiliza Dubar (1997 *apud* Delgado, 2015), que foi um sociólogo francês que se tornou referência nessa temática, utilizado como um de nossos referenciais na pesquisa. Assim como Delgado (2015) aprofundou seus estudos sobre a construção de saberes docentes segundo Tardif (2002 *apud* Delgado, 2015), ela recorreu também a Gómez (2001 *apud* Delgado, 2015) para discorrer sobre os conceitos de cultura escolar e cultural docente, e a García (2009) para compreender as relações entre desenvolvimento profissional e identidade docente.

Como o foco dessa discussão é o conceito de identidade, embora muito bem articulado com as demais concepções apresentadas por Delgado (2015), debruçamo-nos nas ideias defendidas pela autora no que diz respeito a três dimensões fundamentais para compreensão da construção identitária do futuro pedagogo, sendo essas:

1º) as dimensões legais (o contexto histórico-legal, com destaque às políticas sobre formação de professores); 2º) as dimensões pessoais (perfil dos que escolhem e ingressam no curso: quem são eles, o que pensam e o que fazem); 3º) as dimensões institucionais (a cultura da instituição formadora – suas ações, políticas internas e Projeto Pedagógico – considerando os conteúdos curriculares e as práticas vivenciadas durante o curso) (Delgado, 2015, p. 25).

Ao partirmos dessas dimensões, reconhecemos que, para pesquisas que envolvem a construção da identidade docente de pedagogos ao longo da formação inicial, é fundamental recorrer primeiramente ao contexto histórico da Pedagogia, e às leis e diretrizes voltadas para a formação de professores. Seria esse o ponto em comum entre os estudos sobre essa temática: o resgate do contexto histórico-legal para compreensão de uma realidade específica, do macro para o micro, da história da formação de professores no Brasil para as singularidades de um curso em específico.

Avançamos para a segunda dimensão defendida por Delgado (2015), que é o conhecimento dos alunos que ingressam no curso de Pedagogia. Quem são eles? Como se reconhecem? De onde vieram? O que fazem? O que eles pensam? Esses questionamentos, que estão relacionados também à terceira dimensão acerca do estudo dos documentos que fundamentam e norteiam o curso de Pedagogia, condizem com a concepção de Pedagogia defendida? Como as disciplinas são oferecidas? Qual a cultura da instituição? Essas três dimensões de Delgado (2015) auxiliam um caminho necessário para o nosso estudo, embora com contextos, problemáticas e sujeitos distintos, e se assemelham no que se refere ao processo de construção da pesquisa a partir dos aspectos históricos-legais, pessoais e

institucionais.

A própria construção da identidade é composta por essa relação. Delgado (2015) defende que a identidade é construída ao longo da vida das pessoas, individualmente e coletivamente, por meio de experiências pessoais, formativas e profissionais, em um processo que envolve: a socialização primária (família) e secundária (escola, formação inicial e profissão) (Berger; Luckmann, 2012 *apud* Delgado, 2015), e identificação e diferenciação (Dubar, 1997 *apud* Delgado, 2015). A pesquisadora considera que a cultura da instituição formadora deve ser também considerada no processo de construção da identidade profissional, como também dos saberes docentes. Por isso, buscou compreender a identidade profissional na aproximação entre as trajetórias prévias dos alunos (realidade subjetiva) e o espaço formador (realidade objetiva) ao longo do seu doutorado.

Ao aprofundar os estudos sobre identidade docente, Delgado (2015) discute sobre a socialização segundo Dubar (1997):

[...] para George Herbert Mead, a primeira etapa do processo de socialização é a “tomada em conta” pela criança dos papéis desempenhados por pessoas que lhe são próximas, denominados de “outros significativos”. Nela, a criança assume o papel de outros significativos por meio de jogos livres, como por exemplo, quando a menina imita a mãe ao brincar de boneca. Assim, o início do processo de socialização da criança não se dá pela pura imitação de gestos do pai e da mãe, mas pela recriação organizada desses gestos; ou seja, ao imitar, a criança toma atitudes, assume papéis, muda a voz. A segunda etapa é demarcada pela entrada da criança na escola, momento que ocorre a passagem dos jogos livres para os jogos com regras. Ao vivenciá-los, a criança compreende uma regra externa, possibilitando a construção de uma nova compreensão do outro. E, a última etapa, consiste na criança se perceber como membro de uma comunidade, momento no qual o indivíduo deverá desempenhar no grupo um papel útil e reconhecido (Dubar, 1997 *apud* Delgado, 2015).

Nesse sentido, baseada em Dubar (1997), Delgado (2015) defende que a consolidação da identidade social depende do sucesso dessas etapas do processo de socialização. E argumenta que é frente ao equilíbrio entre os “eus” (“eu para o outro”, reconhecido como membro de um grupo, e o “eu singular”, que tem uma forma específica de atuar nesse grupo), que “[...] entende-se identidade como um fenômeno dialético resultante da conjunção entre indivíduo e sociedade” (Delgado, 2015, p. 213).

Delgado (2015) ressalta que a identidade nunca é acabada, conclusa, ela é (re)construída a partir das representações individuais e coletivas dos próprios sujeitos. Por isso, Dubar (1997 *apud* Delgado, 2015) aponta uma dualidade presente no termo identidade: a identidade interna do sujeito, que seria a “identidade para si”, de pertencimento; e a identidade externa, que o outro lhe atribui, ou seja, “identidade para o outro”. Essas identidades são complexas; no entanto, inseparáveis a partir do momento que “[...] a

identidade para si é correlativa do Outro e do seu reconhecimento: eu só sei quem sou através do olhar do Outro” (Dubar, 1997, p. 104 *apud* Delgado, 2015, p. 214).

Amorim (2016) dialoga com Delgado (2015) em sua pesquisa sobre a situação profissional de professores iniciantes e a relação entre a formação inicial e a constituição da identidade docente, ao seguir uma perspectiva sociológica. Ela defende que, a partir do movimento entre o sujeito e o coletivo, surgiram duas importantes correntes para conceituar a noção de identidade: “essencialista” (que defende a identidade como estável,) e a “existencialista” ou “nominalista” (que considera a identidade como resultado da singularização dos sujeitos e os aspectos em comum entre eles). Portanto, a identidade está em constante mudança, e Dubar (2006 *apud* Amorim, 2016) denomina esses processos inseparáveis de “diferenciação” e “generalização”.

Nessa perspectiva sociológica que tem como base as formas identitárias, ou seja, a combinação das dimensões “biográficas” e “relacionais”, como “[...] formas sociais de identificação dos indivíduos em relação aos outros e na duração de uma vida” (Dubar, 2009, p. 17), Delgado (2015) e Amorim (2016) fundamentam suas pesquisas. Assim, Dubar (2020, p. 143) define a identidade como a articulação de “[...] dois processos complexos, mas autônomos: a identidade de uma pessoa não é feita à revelia, no entanto, não podemos prescindir dos outros para forjar nossa própria identidade”.

Amorim (2016) amplia as discussões sobre esse tema com as contribuições de Moita (1992 *apud* Amorim, 2016), que expõe a singularidade e o pertencimento aos grupos sociais por parte dos sujeitos ao reconhecer que possui suas particularidades, mas que essas estão diretamente relacionadas a socialização com grupos; seria uma diferenciação marcada pela generalização. Nóvoa (1992 *apud* Amorim, 2016) ressalta que a identidade docente não é adquirida, mas é marcada pela complexidade de conflitos, está em constante transformação e refere-se ao modo de sermos professores, de como nos encontramos na profissão.

Por sua vez, Gatti (1996) complementa ao expor que

A identidade permeia o modo de estar no mundo e no trabalho dos homens em geral, e no nosso caso, em particular em exame, do professor, afetando suas perspectivas perante a sua formação e as suas formas de atuação profissional [...] Esse profissional é um ser em movimento, construindo valores, estruturando crenças, tendo atitudes, agindo, em razão de um tipo de eixo pessoal que os distingue de outros: sua identidade (Gatti, 1996, p. 85-86).

Amorim (2016) concluiu que a construção da identidade docente antecede a formação inicial, e se estende por toda trajetória profissional, sendo construída a partir das motivações para a escolha do curso de Pedagogia, ao longo das experiências na graduação, e em cada dia

de exercício da profissão no chão da escola. A identidade de professores é re(construída) por todo desenvolvimento profissional.

Pryjma (2016), por sua vez, propôs em sua tese de doutorado investigar quais são as representações do ser professor, e como esses professores pedagogos se veem e acreditam que a profissão docente é vista por outros sujeitos. Para isso, recorreu à análise de representações sociais sobre o ser professor, que permitiram compreender a identidade profissional docente a partir do olhar do outro, que retoma ao que Dubar (2009) nomeia de identidade para “outrem” (relacional), que está atrelada a identidade para “si” (biográfica), e resultam no que ele defende como formas identitárias.

Em seu trabalho, Pryjma (2016) se fundamenta em autores que defendem a identidade social e a identidade para si à luz da Teoria das Representações Sociais, em uma posição nominalista, que dialoga com os posicionamentos descritos anteriormente. Dubar (2009) se destaca também, na tese de Pryjma (2016), ao pontuar a ideia de que “[...] a identidade profissional é um constructo relativo à forma como os indivíduos se diferenciam de outros e a como definem a si mesmos, e ao grupo de seu pertencimento” (Pryjma, 2016, p. 42). Assim, ela defende que as histórias de vida e profissional de cada professor formam e transformam suas identidades pessoais e docentes, compostas pelos saberes e crenças construídos em suas vivências em diferentes lugares e posições.

Segundo Reis (2011), a identidade possui uma multiplicidade de concepções para as diferentes ciências, como para Psicologia e para a Sociologia. O conceito é complexo, pois está relacionado com o profundo processo de construção da identidade dos sujeitos. Nessa perspectiva, seguimos com a linha da sociologia, por nos debruçarmos na ideia de que a identidade se constitui inseparavelmente do processo de socialização. Reis (2011, p. 8) destaca, a partir de Dubar (1997), que a identidade social “[...] traduz uma categoria de análise mais coerente para a percepção da construção da identidade, pois não é inata, resulta da socialização dos indivíduos, não é puramente pessoal, depende do julgamento dos outros”.

No que se refere à construção da identidade docente, Nóvoa (1997 *apud* Reis, 2011, p. 8 – 9), afirma que

[...] o processo identitário dos professores perpassa pelo que ele chama de “triplo AAA”: A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens; a de Ação porque certos métodos e técnicas “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros, pois todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou aquela maneira de trabalhar; e A de Autoconsciência, porque tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação, sendo a mudança e a inovação pedagógica intimamente

dependentes desse pensamento reflexivo.

Logo, um processo crítico-reflexivo requer um olhar para a relação existente entre a identidade pessoal e a identidade profissional desse professor, ou seja, de acordo com Silva (2016, p. 16), para “[...] entender as relações estabelecidas entre a identidade pessoal e a identidade docente requer inicialmente uma visão desapegada dessas duas esferas, pois é entre elas que se concentra o produto dessas relações e não nelas, separadamente”. O resultado dessa relação é constante e imprevisível, é dinâmico e carrega consigo dimensões subjetivas e profissionais de cada história e trajetória docente.

Outros dois autores que identificamos ao longo da leitura das pesquisas de Silva (2016) e Barbaceli (2013) foram Hall (2002; 2006) e Bauman (2005). Ambos os teóricos ampliam a concepção das multiplicidades e transformações das identidades. Para os autores, a identidade é uma constante criação. Hall (2002 *apud* Silva, 2016, p. 21) destaca que a identidade passaria por três concepções:

[...] a identidade constituída na fase iluminista, onde o sujeito está centrado, unificado e voltado para a razão, ou seja, havia um caminho para um “núcleo interior”, esta identidade era inata e se constituiria à medida em que o sujeito se desenvolvesse, no entanto, a sua essência permaneceria; a identidade sociológica, que seria o resultado de um encontro do eu interno com o externo, ou seja, a partir desta concepção a identidade se formaria na relação com o mundo, um fazer interativo entre o eu a cultura resultariam na formação da identidade; e a identidade pós-moderna, sendo o resultado de uma identidade não permanente, assumindo uma condição móvel, resultando de múltiplas transformações, na qual o sujeito já não teria uma identidade, mas múltiplas identidades, onde não há segurança e a inconstância é a marca dessa nova identidade.

Há uma defesa da identidade como singular e social, voltada para um determinado tempo histórico, cultural e político. Por essa razão, os pesquisadores que seguem o pensamento de Hall (2002) evidenciam que os sujeitos podem sentir-se com uma identidade vazia, e posteriormente reconstruí-la. Seria como um reencontro, marcado por continuidades e discontinuidades.

Cantalice (2009), em seu estudo, afirma que no caso da atividade docente, ela também se apresenta com uma diversidade de identidades, tendo em vista que professores já vivenciam desde antes da escolha da profissão docente rupturas que provocam uma evolução e mudança em suas identidades. Durante a carreira docente, especialmente o docente passa por um processo dialético em relação à construção de suas identidades, a reconstrução do ser professor. Essa reconstrução não elimina a identidade anterior, mas carrega consigo as experiências, saberes, “[...] legados históricos das identidades que lhe precederam” (Cantalice, 2009, p. 99). Segundo Dubar (1991 *apud* Cantalice, 2009), as identidades sociais e

profissionais são resultados das interações entre as trajetórias pessoais, como também de formação, emprego, trabalho dos sujeitos.

Barbaceli (2013) dialoga com as concepções defendidas pelos autores já citados, atentando para o que a pesquisadora defende; a identidade é uma construção singular, própria de cada sujeito em constante formação, resultado da interação entre a subjetividade e a consciência formada pelo sujeito em sua ação social. Em diversos momentos de sua pesquisa, é pontuado que a identidade deve ser analisada desde a vida pessoal do sujeito, tomando as relações sociais para além da atividade trabalho. Spengler (2010, p. 46) complementa ao destacar que

[...] ser professor é uma das formas de identificarmos a pessoa do professor. E essa identidade é marcada e perpassada por outras tantas. A identidade profissional docente tem sua primeira configuração formal nos cursos de formação. Esses apresentam um perfil de profissional que se deseja formar ao longo do curso. Mas, se sabe que nenhum aluno se formará de forma igual a outro. A vida pessoal, familiar e social de cada indivíduo perpassa sua formação e não permite que todos os alunos de uma mesma turma, por mais que vivenciem os mesmos conteúdos, conhecimentos, e façam as mesmas experiências, sejam formados, ou melhor, formatados do mesmo jeito. Se considerarmos que as experiências anteriores à formação são formadoras/saberes docentes adquiridos, assim também, ocorre com a imagem docente. Carregamos da nossa história imagens e representações da figura docente e a ela nos reportamos quando nos tornamos professores.

Assim, para os autores destacados, ser docente é relacionar a perspectiva pessoal e profissional da vida de professores, revelando a interdependência da subjetividade e atuação no trabalho, a interação dos aspectos da prática docente com o modo como esse professor percebe e compreende as especificidades de sua profissão, como: conhecimentos, metodologias, saberes e relações sociais.

A partir das concepções de identidade docente defendidas por esses pesquisadores, compreendemos que a construção da identidade docente é dialética, acontece ao longo da vida do professor, e está relacionada ao tempo vivido, ao contexto de trabalho, aos saberes construídos, experiências pessoais e sua formação profissional. Construímos, portanto, o conceito de identidade docente como um processo que se inicia antes da formação inicial, e é reconstruída por todo desenvolvimento profissional dos professores, marcada por conflitos, que envolvem as relações sociais na vida pessoal, formativa e profissional de cada um, e se refere ao modo como nós nos percebemos e somos docentes, de como nós, professores, nos encontramos na profissão, em permanente mudança e transformação.

3.2 A formação identitária de professores

A partir da nossa compreensão sobre o conceito de identidade docente, resultado da

revisão de literatura apresentada anteriormente, nos embasamos nos seguintes teóricos para aprofundarmos a discussão sobre a formação identitária de professores: Dubar (2009; 2020), que foi um sociólogo francês referência na temática de identidade profissional; e Pimenta (2005) e Pimenta e Lima (2017), professoras doutoras em Educação que pesquisam e são importantes teóricas sobre a docência no Brasil, a partir da linha teórica crítico-reflexiva, defendida nesse estudo.

Dissertamos até o momento sobre a identidade, com um caráter nominalista, resultado de uma dupla operação linguística: diferenciação e generalização, sendo que a primeira visa definir a diferença de algo ou alguém, sendo esta sua especificidade; e a segunda diz respeito ao que há em comum entre diferentes indivíduos, um pertencimento comum.

Para Dubar (2020), a identidade pressupõe alteridade, varia historicamente e depende do seu contexto. Essa posição do autor parte da construção da identidade, a partir das formas identitárias, que variam ao longo da história pessoal e coletiva do sujeito, ou seja, as identificações são reivindicadas por si mesmo e são atribuídas pelos outros. As formas identitárias seriam o “como identificar os indivíduos?”. Segundo o contexto no qual estamos inseridos, nós identificamos uns aos outros ou a nós mesmos, as interações e recursos identitários envolvidos.

Tais formas são apresentadas por Dubar (2009) como: forma biográfica para outrem; forma racional para outrem; forma relacional para si; e forma biográfica para si. São definidas da seguinte maneira pelo sociólogo:

Quadro 3 – Formas identitárias

FORMAS IDENTITÁRIAS	DEFINIÇÃO
Forma biográfica para outrem	Traduzida por seu nome. Refere-se ao pertencimento a um grupo local, uma cultura herdada. É uma forma de identificação mais antiga e comunitária.
Forma racional para outrem	Definida em e por interações em um sistema instituído, hierarquizado. Refere-se ao papel desempenhado em determinada interação, como na família, resumida na assunção de papéis, em um “Eu plural”.
Forma relacional para si	Marcada pela consciência reflexiva, na qual o sentido é subjetivo, e nós somos compostos de próximos e semelhantes que correspondem uma forma específica de eu, um “si reflexivo”. Exemplo: um engajamento político.
Forma biográfica para si	Implica o questionamento das identidades atribuídas, um processo biográfico composto por crises, que configuram um “si narrativo”.

Fonte: Dubar (2009, p. 71-73). Organizado pela autora (2022).

A partir das definições acima, compreendemos a teoria sociológica da identidade social como uma articulação do individual (que é interno ao sujeito) com o coletivo (que é

externo ao indivíduo). O sujeito nasce em uma determinada configuração familiar, na qual ele passa a construir a sua identidade individual; assim, há uma forma identitária racional para outrem, tendo em vista que ele passa a desempenhar papéis nesse contexto familiar. Ao passo que ingressa na escola primária, inicia o processo de construção da sua identidade social e passa a construir novas formas identitárias, como a construção de um “si reflexivo” e de um “si narrativo”, que transformam e constituem a sua identidade (Dubar, 2020).

Todas as configurações expostas são inseparáveis das relações sociais. E ao ingressar em um curso de formação inicial em uma instituição formadora, esse sujeito, além de viver uma realidade subjetiva (processo biográfico) marcada pelos seus saberes e experiências pessoais, ele passa a viver uma realidade objetiva (processo relacional), um marco significativo para a construção da sua identidade docente. Portanto, há uma dualidade que se refere à identidade para si, à sua trajetória de vida, e a relação para o outro, em uma instituição formadora com uma cultura própria. Para Dubar (2020), a relação entre a identidade para si e para o outro configura a unicidade da identidade profissional, como produto de uma tensão interna ao próprio mundo social.

Nessa relação, os dois processos identitários heterogêneos são denominados de Atribuição (identidades atribuídas pelo outro, que só podem ser analisadas no interior do sistema das ações) e Incorporação (analisada no interior das trajetórias de vida nas quais os sujeitos constroem identidades para si, “[...] histórias que eles contam sobre quem são” (Dubar, 2020, p. 139)). Goofman (1975 *apud* Dubar, 2020) denomina o que Dubar chama de identidade para si como identidade real, e identidade para o outro como identidade virtual.

Para ambos os teóricos, ao longo da vida, as pessoas passam por momentos de transações. Goofman (1975 *apud* Dubar, 2020) descreve a transação objetiva como uma situação de acomodação da identidade real à identidade virtual, e a transação interna como quando o sujeito guarda uma parte de suas identidades herdadas, ao passo que deseja ter identidades futuras. Essas transações configuram uma negociação identitária complexa que acontece por toda vida dos indivíduos. Para analisarmos a identidade, Dubar (2020) aponta algumas categorias referentes ao processo relacional e ao processo biográfico no quadro abaixo.

Quadro 4 – Categorias de análise da identidade

Processo relacional	Processo biográfico
Identidade para o outro	Identidade para si
Atos de atribuição: “Que tipo de homem ou de mulher você é” = dizem que você é.	Atos de pertencimento: “Que tipo de homem ou de mulher você quer ser” = você diz que você é.
Identidade numérica (nome atribuído) e genérica	Identidade predicativa de Si (pertencimento)

(gênero atribuído).	reivindicado).
Identidade social “virtual”.	Identidade social “real”.
Transação objetiva entre identidades atribuídas/propostas – identidades assumidas/incorporadas.	Transação subjetiva entre – identidades herdadas – identidades visadas.
Alternativa entre cooperação, reconhecimento, conflitos e não-reconhecimento.	Alternativa entre continuidades (reprodução) e rupturas (produção).
“Experiência relacional e social de PODER”.	“Experiência de estratificações, discriminações e desigualdades sociais”.
Identificação com instituições consideradas estruturantes ou legítimas.	Identificação com categorias consideradas atraentes ou protetoras.
Identidade social marcada pela dualidade	

Fonte: Dubar (2020, p. 142). Organizado pela autora (2022).

Dubar (2020) nos permite compreender o que apresentamos anteriormente, que a identidade é marcada por uma relação entre dois processos – biográfico e relacional – que configuram a construção da identidade social do sujeito. Ambos os processos são complexos e autônomos, e não devem ser dispensados para forjar a própria identidade. Desse modo, é necessário olharmos para a identidade sexual, étnica e de classe social construída no âmbito familiar, assim como para todas as experiências e saberes construídos desde a escola – primeiro contato com a educação formal – que formam a identidade social (Dubar, 2020).

Ao longo do processo de construção da identidade social identificamos momentos de rupturas. Dubar (2020) aponta como dois momentos importantes: saída da escola e o ingresso no trabalho. Ao vivenciarmos essa ruptura nos primeiros anos de trabalho, experimentamos múltiplas relações em lugares marcados, denominadas relações sociais e de poder em contextos desiguais, nos quais enfrentamos desejos de reconhecimento.

Durante a construção da identidade social, o indivíduo que deseja realizar um curso de licenciatura em uma instituição formadora passa a experienciar a construção de saberes e conhecimentos marcados pela intencionalidade, pela concepção de docência dessa instituição, que refletem diretamente na construção da sua identidade profissional docente. Portanto, toda trajetória pessoal que antecede a formação inicial é importante para a construção da identidade docente. Todavia, o impacto do curso de licenciatura nessa formação identitária é significativo por esse estudante universitário construir vivências em um espaço instituído para a sua formação enquanto professor.

Ao concluir a graduação, docentes encontram-se diante do primeiro ano de carreira profissional. Para Dubar (2020), nesse momento de ingresso no campo do emprego ou trabalho, os sujeitos se identificam uns com os outros. Nessa perspectiva, é fundamental compreendermos que o emprego, o trabalho e as relações de classe são marcados por crises de identidade. O primeiro é destacado por Dubar (2020) como sendo um espaço de crise

constante; o trabalho, como o de maior complexidade; e as relações de classes, como crises ocultas, em decorrência do que o autor denomina de *destruição criadora e processo de racionalização*, o Capitalismo.

Segundo Dubar (2020), o capitalismo é uma destruição criadora, pois, ao passo que desenvolve novas formas de atividades, como a própria formação inicial e contínua, visa adquirir vantagens competitivas, a curto prazo, médio e longo prazo. Essa produção, baseada no capitalismo, tem promovido uma dissolução da identidade dos Estados-Nações e exaltado o ultraliberalismo.

Laval (2019) dialoga com Dubar (2020) ao reafirmar que o neoliberalismo é resultado de um processo histórico mundial de interesses do capital em melhorar a produtividade econômica e mascarar a “qualidade” proposta pelas empresas com os baixos investimentos nos setores públicos, sob a administração do setor privado. Essa competitividade econômica reflete diretamente na Educação, em uma competitividade também no Sistema Educacional, como nas Avaliações Externas. Essa lógica empresarial na Educação trata-a como uma mercadoria que prioriza a eficiência na concorrência e na quantificação dos resultados.

Diante da globalização, a circulação constante de mercadorias, informações, pessoas, a rentabilidade imediata, o domínio de tecnologias, fontes de riquezas e inovações, o mundo tem sido conduzido para regras que ultrapassam o âmbito Estado-nações, e definem novas regras em relação ao mercado financeiro (Dubar, 2020). Laval (2019) expõe que a economia se encontra no centro da vida individual e coletiva, o que gera impactos negativos no ensino público, incluindo a precarização das condições de trabalho dos professores, a padronização curricular e a privatização da Educação.

Retomamos a questão econômica e social para compreendermos o contexto em que estamos vivendo, um desmantelamento da formação de professores em nosso país, com a operalização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), por meio da BNC-Formação (Brasil, 2019), com um caráter tecnicista de formação, em um cenário que desde 2016, com o golpe⁷, vem criando antipolíticas educacionais.

Diante do cenário dos últimos anos, ressaltamos o quão fundamental é o papel do professor ao educar seus alunos para o desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, para que todas as crianças e os jovens tenham condições para enfrentar e transformar a sociedade em que estão inseridos. Para isso, a formação docente deve ser um

⁷ “[...] golpe que destituiu, sem a prova do alegado crime de responsabilidade, a ex-presidente da República Dilma Rousseff, legitimamente reeleita em 2014 (Saviani, 2021, p. 208).

processo permanente que envolva a valorização identitária e profissional docente, e considere seus saberes, valores, experiências na desafiadora tarefa de melhorar a qualidade da escola pública (Pimenta; Lima, 2017).

Ao discorrer sobre formação de professores e saberes docentes, Pimenta (2005) retoma discussões referentes ao investimento em formação docente para superação do fracasso e das desigualdades escolares, a partir de um “[...] ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados” (Pimenta, 2005, p. 18). Seus estudos afirmam que é no processo de ler criticamente a profissão docente, em diferentes realidades sociais, que se deve buscar por transformações.

As suas experiências profissionais e pesquisas realizadas na área vislumbram a mobilização dos saberes da experiência como um passo fundamental em cursos de formação docente. Pimenta (2005) exemplifica com o curso de Didática, que tem o objetivo de “[...] mediar o processo de construção de identidade dos futuros professores (Pimenta, 2005, p. 19)”. Ao citar os saberes da experiência, ela apresenta uma tríade de saberes da docência.



Fonte: Pimenta (2005). Organizado pela autora (2021).

Elaboramos a tríade acima para exemplificarmos os três saberes detalhados por Pimenta (2005). Os saberes da experiência, citados como passo inicial para a construção de cursos formativos de professores, são voltados aos saberes de quando os alunos de licenciatura ou professores foram alunos na Educação Básica, as experiências socialmente acumuladas, os estereótipos e representações que a sociedade construiu acerca da profissão docente, tão presentes nos meios de comunicação. Também, são os saberes vividos no cotidiano do professor, a reflexão sobre a sua atuação e a relação com as pessoas.

Os saberes da experiência são marcados pelo “saber sobre, mas não se identificar como”; portanto, um dos desafios principais da formação inicial é “colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Para o que os saberes da experiência não bastam” (Pimenta, 2005, p. 20)

Em relação aos saberes do conhecimento, a autora afirma que, nesse processo formativo docente,

[...] não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade (Pimenta, 2005, p.22).

Assim, conhecer não se reduz a se informar; é preciso exercitar o pensamento e a reflexão sobre as informações a fim de alcançar o conhecimento, por meio dessa mediação entre sociedade da informação e formação da criticidade dos alunos que eles se constroem enquanto humanos. Pimenta (2005, p. 23) complementa que a

[...] finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada: possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica ajudá-los, confrontá-los, contextualizá-los.

A última categoria de saberes apresentada na tríade dos saberes docentes por Pimenta (2005) refere-se aos saberes pedagógicos, que estão intimamente vinculados à prática docente. Seus estudos indicam que, mais que articulados, os saberes pedagógicos devem partir dos problemas vivenciados na prática pelos professores durante a formação docente. Assim, “os profissionais da educação, em contato com os saberes da educação e sobre a Pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os” (Pimenta, 2005, p. 26).

Nessa perspectiva, os saberes pedagógicos contribuem para a investigação e reflexão da própria prática pelos docentes, ou seja, para a (re)construção de suas identidades. Para isso, a autora instiga que os estudantes de Pedagogia realizem pesquisas sobre a realidade da escola, ou seja, “[...] a pesquisa como princípio formativo da docência” (Pimenta, 2005, p. 28).

Conforme reconhecemos os saberes da profissão docente, compreendemos também sua formação identitária. Para Pimenta e Lima (2017), a identidade docente é epistemológica e profissional, pois é realizada simultaneamente no campo teórico do conhecimento e na prática social. Porém, a transformação ocorre a partir da ampliação da consciência crítica do professor sobre essa mesma prática, ou seja, quando os docentes possuem condições para

analisarem e compreenderem os contextos histórico, social, cultural e organizacional que fazem parte de sua atividade docente.

Pimenta e Lima (2017, p. 14) expõem que “[...] ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade [...]” para lidar com as diversas situações do contexto escolar e não escolar. Ao defendermos que a construção da identidade acontece ao longo de toda vida dos indivíduos, como resultado dos processos de socialização (Dubar, 2020), que nos constroem e definem as instituições, compreendemos que a identidade profissional docente está relacionada à história de vida do professor e, também, com a sua formação inicial e contínua, articuladas ao processo de valorização identitária e profissional (Pimenta; Lima, 2017).

Desse modo, reconhecemos que a identidade não é algo acabado; pelo contrário, é processual, ou seja, ela é (re)construída permanentemente por meio da autorreflexão sobre o seu saber-fazer pelo professor, permeada pelas relações sociais e construção de saberes ao longo de sua trajetória. Exige reflexões em torno de sua prática, mas não uma prática qualquer, uma atividade carregada por intencionalidade, com embasamento teórico que, de acordo com Pimenta, Pinto e Severo (2021), seria a práxis docente, embora seja um conceito marcado por uma complexidade de elementos identitários. Em síntese, a construção da identidade docente perpassa pela permanente reconstrução da prática guiada pela teoria e abrange a forma como os professores se percebem e se definem no contexto da sua prática profissional.

4 O CURSO DE PEDAGOGIA

Para pensarmos se e como o curso contribuiu para o processo de construção da identidade docente dos seus alunos, futuros pedagogos, professores. É de extrema importância olharmos para a história desse curso em nosso país, para conhecermos os aspectos legais e institucionais que estruturam o *lócus* de formação dos estudantes egressos do curso de Pedagogia da FCT/Unesp, objeto de nosso estudo, e espaço formativo relevante para a construção e/ou fortalecimento da identidade docente, “[...] à medida que possibilitam a reflexão e a análise crítica das diversas representações sociais historicamente construídas e praticadas na profissão” (Pimenta; Lima, 2017, p. 52).

Ressaltamos que esse percurso histórico reflete diretamente na configuração das Licenciaturas em Pedagogia dos dias atuais. São mais de 80 anos da existência dos cursos no Brasil, o que em tempo cronológico é um período curto; mas desde sua criação, em 1939, é historicamente marcada por muitas mudanças, árduos avanços e recentes retrocessos no âmbito da formação inicial em Pedagogia, como apresentado por Saviani (2021).

Como posicionamento político, destacamos a expressão **História da Pedagogia** ao longo dessa discussão, tendo em vista que os autores que nos acompanharam na compreensão desse contexto histórico ressaltam o paradoxo existente nos cursos de Pedagogia no Brasil: a ausência da discussão sobre a própria Pedagogia nos cursos de licenciatura em Pedagogia.

Silva Junior (2019, p. 6 *apud* Pimenta, Pinto, Severo, 2021, p.54) afirma que “[...] o curso de Pedagogia não costuma olhar para si mesmo, o que explica o fato de não ter percebido que a Pedagogia como disciplina acadêmica nunca teve um espaço reservado em seu interior”. Por essa razão, a expressão destacada anteriormente é uma crítica à contradição pontuada, e se justifica também como uma forma de defesa para que os cursos tragam em sua estrutura curricular, em seu PPP, a Pedagogia como campo de conhecimento, como uma ciência crítica. A ausência de discussões dentro do próprio curso sobre a Pedagogia refletirá diretamente na (re)construção das identidades de seus alunos ao longo do curso.

Conduzimos o contexto histórico com esse olhar para a Pedagogia como teoria/ciência da prática educativa que, em decorrência da sua história, hoje se encontra subalternizada no âmbito acadêmico. Para contextualizarmos a Pedagogia no Brasil, nos fundamentamos em Saviani (2021) e Franco (2021).

4.1 Contexto histórico: origem do curso de Pedagogia no Brasil

A fim de contextualizarmos o curso de Pedagogia no Brasil, retomamos o período Colonial em 1949, no qual a Companhia de Jesus, composta pelos Jesuítas e liderada pelo padre Manuel de Nóbrega, chegaram nas terras indígenas com a intenção de impor o catolicismo, por meio de uma educação livresca e autoritária, pautada na memorização e repetição para atender os interesses de uma sociedade elitista. Era uma alfabetização pautada em uma aculturação forçada aos indígenas, que aprenderam uma outra língua e abandonaram a sua própria cultura e crença.

Em 1599, foi publicado o manual dos Jesuítas, nomeado como *Ratio Studiorum*, que foi usado em todos os colégios da Companhia de Jesus, baseado em um documento curricular que atendia aos interesses da elite. Todavia, em 1759, com a expulsão dos Jesuítas, em meio às Reformas Pombalinas, foram criadas as Aulas Régias, que marcaram o fim do ensino sob o controle da igreja católica.

Em 1826, com a reabertura do parlamento, Januário da Cunha Barbosa criou o projeto de lei que previa um sistema de ensino completo, constituído por quatro graus, mas logo foi barrado pelo deputado Ferreira França. Assim, a partir da Lei de 15 de outubro de 1827, foram criadas as Escolas de Primeiras Letras no Brasil, que seguiam o Método Monitorial ou chamada Método Mútuo de ensino (Saviani, 2021).

Após nove anos, em 1835, foi criada a primeira Escola Normal brasileira, em Niterói, que perdurou sem críticas até a metade do século XIX, quando Couto Ferraz, o presidente da província do Rio de Janeiro, contestou a ineficiência das Escolas Normais, e a fechou com o regulamento de 1854. No entanto, a proposta de professores adjuntos que atuariam nas escolas como ajudantes do regente de classe, com intuito de preparar novos professores, foi novamente instaurada, e a Escola Normal pioneira foi reaberta em 1859 (Saviani, 2021).

Todo esse percurso histórico da Educação Brasileira configurou a constituição do curso de Pedagogia em nosso país. O termo “pedagógico” como adjetivo e “Pedagogia” como substantivo apareceram apenas no Decreto de 19 de abril de 1879, e não foi para qualificar o processo educativo e nem citar uma disciplina ligada a teoria da Educação, fato que nos permite compreender que pensar a Pedagogia atrelada à formação de professores estava distante do cenário educacional brasileiro desse período (Saviani, 2021).

Após 60 anos, durante um momento político de ditadura militar no Brasil, foi divulgado o Decreto Lei nº 1190, em 4 de abril de 1939, quando foi criado o primeiro curso de Pedagogia em nosso país, na Faculdade Nacional de Filosofia, integrante da Universidade do Brasil (Saviani, 2021). Este período foi conflituoso, e resultou na criação de um curso com

raiz tecnicista e liberal (Franco, 2021), formada por quatro seções (Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia) e uma seção especial (Didática).

Essa configuração do curso de Pedagogia foi nomeada de 3+1, pois era composta por 3 anos de bacharelado e 1 ano de licenciatura, que seria a Didática. De acordo com Saviani (2008, p.39 *apud* Saviani 2021, p. 198), o currículo de Pedagogia era formado por:

1º ano: Complementos de Matemática; História da filosofia, Sociologia; Fundamentos biológicos da Educação; Psicologia educacional.
 2º ano: Psicologia educacional; Estatística educacional; História da Educação; Fundamentos sociológicos da Educação; Administração escolar.
 3º ano: Psicologia educacional; História da Educação; Administração escolar; Educação comparada; Filosofia da Educação.

Essa formação dos cursos durou até 1961, quando foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024 de 20 de dezembro. E, logo após, em 1962, foi alterada pelo Parecer nº 251 de autoria de Valnir Chagas, que estabeleceu a duração do curso de quatro anos, incluindo bacharelado e Licenciatura.

No que refere ao currículo, foi mantido o caráter generalista, isto é, não foram, ainda, introduzidas as habilitações técnicas. O rol de disciplinas sofreu algumas alterações, porém não em aspectos substantivos. Diferentemente da regulamentação anterior, não se fechou a grade curricular com a distribuição das disciplinas pelas quatro séries do curso. Essa tarefa foi deixada para as instituições. [...] Considerando-se a revogação do esquema 3+1 (Saviani, 2021, p. 199).

Franco (2021) resgata que, em 1964, em meio ao Golpe Militar, temos a presença de Paulo Freire e a concepção de Pedagogia crítico-emancipatória como um rompimento das propostas vigentes na época. A Pedagogia do oprimido surge com novas práticas para uma nova compreensão da realidade educacional brasileira, a educação como ato político, e a Pedagogia como uma teoria social, educativa e crítica. Entretanto, embora tenha desenvolvido um trabalho inovador de alfabetização, Freire sofreu perseguição no regime militar e ficou preso por 70 dias e foi exilado por 16 anos.

Em 1968, com a Lei da Reforma Universitária nº 5.540, houve uma nova regulamentação do curso com a aprovação do Parecer nº 252/69, também de autoria do Valnir Chagas, aprovado pelo Conselho Federal de Educação. O citado parecer resultou na Resolução CFE nº 2/1969, que aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura, e apresentou diversas modalidades de habilitações com disciplinas correspondentes para formação de especialistas em Educação, como a habilitação em Orientação Educacional.

Essa configuração de habilitações técnicas indicou um caminho de dificuldades para o curso de Pedagogia, e foi acentuada com a Lei nº 5.692 de 1971, que transformou o Ensino

Normal em Habilitação Específica do Magistério (HEM). Saviani (2021) expressa que foi a partir desse momento, marcado por um caráter tecnicista, que começaram as discussões e ensaios no âmbito educacional, “[...] sem que até hoje o curso tenha assegurado sua identidade e encontrado um rumo claro” (Saviani, 2021, p. 200).

Nesse período, marcado pelos debates em relação à HEM, aconteceu a I Conferência Brasileira de Educação, em 1980, na qual foi organizado o

Comitê Pró-Participação na Reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, transformando em 1983 em Comissão Nacional pela Reformulação de Formação de Educadores (CONARCFE) e que em 1990 se configurou na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) (Saviani, 2021, p. 2001).

Os acontecimentos descritos demonstram que o curso de Pedagogia antes da redemocratização do Brasil, apresentou uma concepção tecnicista de educação, que somente com a Constituição Federal de 1988, mostrou possibilidades de mudança, com objetivo de redemocratizar a educação.

4.1.1 Os marcos legais do curso de Pedagogia: pós Constituição.

No que se refere especificamente à formação de professores em nível médio, em 1988, houve a implementação da proposta de Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento (Cefam's) pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, “[...] através do Decreto 28.089/88 de 13 de janeiro de 1988” (Petruci, 1994, p. 9). O funcionamento dos Centros se iniciou em fevereiro, sob as normas da Resolução SE 14/88 de 28 de janeiro de 1988. O estado de São Paulo teve um destaque em sua organização, pois a proposta Pedagógico-didática foi reelaborada e pensada em decorrência das necessidades evidenciadas nos centros de formação.

Assim, inicialmente existiam 19 centros no estado de São Paulo, divididos por regiões. Com a expansão dos Cefam's, em 1989 haviam 39 unidades; em 1991, passam para 45 centros; em 1992 existiam 47 Cefam's (Petruci, 1994). De acordo com Petruci (1994), a proposta do Cefam se diferenciava das Escolas Normais e dos Institutos de Educação, pois dentre os seus objetivos estava o aprimoramento da formação de professores nos cursos de Habilitação ao Magistério, a fim de se reconhecerem como profissionais em prol da qualidade do ensino. Alves e Siquelli (2016) complementam que o Cefam era distinto da HEM, pois sua carga horária era maior em relação a algumas disciplinas fundamentais, como Didática e Filosofia.

Nesse processo de redemocratização e dos debates em torno da Constituição Federal de 1988, a antiga LDB foi discutida e reformulada, resultando na redação sancionada em 1996.

Essa lei possibilitou aos educadores redefinir o modelo de educação vigente, no sentido de sair do modelo tecnicista implantado pela ditadura e voltar-se para um modelo democrático, inferido pela tendência crítica. Foi quase uma década de debates para a elaboração da nova Lei. A LDB 9.394 de 1996 constituída de 92 artigos e 5 capítulos apresentou três especificadamente que tratavam do curso de Pedagogia (Arantes; Kochhann, 2018, p. 60).

Os artigos da LDB/96 citados pelas autoras são art. 62º, art. 63º e art. 64º, os quais apresentamos:

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

Art. 63º Os institutos superiores de educação manterão:

- I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64º A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996).

Embora, a LDB/96 tenha sido um grande avanço no âmbito educacional, os artigos acima destacam o início de uma crise de identidade do curso de Pedagogia no Brasil, os quais afirmam a não obrigatoriedade do curso para a atuação do professor na Educação Infantil e Anos Iniciais, como também não apresentam uma identidade específica para a formação de pedagogos, professores. Brzezinski (1996, p. 88 *apud* Arantes; Kochhann, 2018, p. 61) observa que “[...] a extinção do curso de Pedagogia encontrava justificada, sobretudo, na tendência brasileira de centrá-lo na vertente profissionalizante, como campo prático, que mantém pouca relação com os estudos epistemológicos”.

Em decorrência das lacunas apresentadas na LDB/96 no que diz respeito à formação de professores, ocorreram vários movimentos contra estas determinações. A Anfope, inclusive, iniciou discussões sobre a formação dos profissionais da Educação, defendendo

uma discussão política global que contemplasse a formação inicial, continuada, salário, plano de carreira e demais condições de trabalho (Arantes; Kochhann, 2018).

Alves e Siquelli (2016) apontam que, nesse processo, os Cefam's representaram uma experiência única, mas foram extintos em 2006, uma grande perda para a formação de professores no estado de São Paulo. As autoras ressaltam que esperava-se que, após a LDB/96, fossem unificadas as modalidades de ensino – em nível médio e em nível superior – para a formação docente. No entanto, essa estreita relação não aconteceu.

O percurso até a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNP, 2006), prevista pela LDB/96, foi incerto, pois o curso “[...] até o ano de 2006 não possuía identidade e muito menos um campo de atuação” (Arantes; Kochhann, 2018, p. 63), em decorrência da ausência de pronunciamento dos órgãos nacionais responsáveis pela Educação.

O destino do curso de Pedagogia começou a mudar com a aprovação do Parecer CNE/CP nº 03/2006, que menciona no corpo do texto a relevância do curso de Pedagogia no fortalecimento da identidade dos estudantes e profissionais docentes, e resultou na Resolução CNE/CP nº 01/2006, que definiu as DCNP (Brasil, 2006).

Todavia, posições antagônicas se firmaram em relação às DCNP (Brasil, 2006), especialmente pelas distintas teorias em relação à formação de pedagogos. De um lado, a defesa por um único curso de licenciatura em Pedagogia que forme o docente para atuar: 1) na Educação Infantil; 2) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 3) nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal; 4) em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar; 5) em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. E, de outro lado, a defesa de que ser pedagogo não está restrito às práticas escolares, e por isso não pode se limitar em um único curso. A proposta de Libâneo (2005 *apud* Lisita, 2007, p. 54) “[...] é a de que haja dois cursos, um de Pedagogia para formar o pedagogo *stricto sensu* e um de licenciatura para formar professores para os níveis fundamental e médio de ensino”.

Para Franco, Libâneo e Pimenta (2007), as DCNP (Brasil, 2006) apresentam lacunas referentes à fundamentação teórica, tornando-se simplista “[...] por não ter considerado a articulação entre as dimensões epistemológica, disciplinar e prática da Pedagogia” (p. 91). Além disso, as diretrizes em discussão não conceituam a Pedagogia, definindo apenas o conceito de docência. Portanto, a concepção de formação de pedagogos da DCNP (Brasil, 2006) reduz a profissão à atuação docente, e desconsidera as diversas possibilidades de atuação do pedagogo em áreas científicas e educacionais. E mesmo após

[...] 15 anos de discussões e polêmicas, a resolução não contribui para a unidade do sistema de formação, não avança no modo necessário de formação de educadores para a escola atual, não ajuda a elevar a qualidade dessa formação e, assim, afeta aspirações de elevação do nível científico e cultural dos alunos das escolas de ensino fundamental. É forçoso concluir que o documento normativo do CNE, que resultou em boa parte da assimilação de ideias e recomendações de uma associação de educadores, acabou por levar à manipulação pragmática do currículo de formação profissional (Franco; Libâneo; Pimenta, 2007, p.94).

Diante desse cenário, reconhecemos a necessidade de lutarmos por políticas de formação de pedagogos que sejam fundamentadas teoricamente de maneira consistente, que reconheça a Pedagogia como teoria e prática da educação (Franco; Libâneo; Pimenta, 2007, p. 67), e defendemos essa concepção teórica nesse estudo, que considera a Pedagogia como

[...] ciência que tem esse papel: estudar a *práxis* educativa com vistas a equipar os sujeitos, profissionais da educação, dentre os quais o(a) professor(a), para promover as condições de uma educação humanizadora. Seu objeto de estudo é a educação nas várias modalidades em que se manifesta na prática social. Ao debruçar-se sobre o fenômeno educativo para compreendê-lo, amplia seu olhar, sua busca em outras ciências que também se debruçam sobre a complexidade do humano, síntese de múltiplas determinações. À Pedagogia compete investigar a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da educação, bem como seus procedimentos investigativos, com vistas a articular essa complexidade em busca do humano – humanizado e humanizador (Pimenta; Pinto; Severo, 2021, p. 42).

Almejamos um curso de Pedagogia que estude a própria Pedagogia, que se organize sob uma ideia de multidimensionalidade dos processos de formação humana, mediados pela “racionalidade praxica” (Pimenta; Pinto; Severo, 2021, p. 56), que seja um lugar formativo especializado em Educação, com cinco eixos estruturantes:

- a) A pesquisa como forma de aprendizagem do pensamento científico e dimensão do desenvolvimento profissional;
- b) A relação articulada entre teoria e prática permanente no/pelo currículo;
- c) A experiência formativa pela imersão nos contextos educativos;
- d) O compromisso com a finalidade democrática dos processos educativos e com a escola pública;
- e) O estudo da Didática em suas conexões com as bases teórico-práticas da relação pedagógica e as especificidades dos objetos do ensino (Pimenta; Pinto; Severo, 2021, p. 59).

Contudo, a proposta de curso apresentada tem sido inviabilizada frente à lógica mercadológica de Educação em nosso país. Basta olharmos ao nosso redor, para as formações em nível superior em Instituições de Ensino Privadas, com duração de menos de dois anos de curso, com lamentáveis condições de aprendizagem dos futuros pedagogos/professores. Também é latente a falta de investimento nas Instituições de Ensino Públicas que, especialmente nos últimos anos, estão sendo mantidas com orçamentos restritos, que impossibilitam a execução de novos projetos pedagógicos (Pimenta; Pinto; Severo, 2021).

Para ampliarmos a discussão sobre as incertezas atuais da formação inicial de pedagogos/professores, abordamos no tópico seguinte tensões que marcam o destino do curso de Pedagogia no Brasil.

4.2 Curso de Pedagogia no Brasil: cenário atual

O curso de Licenciatura em Pedagogia encontra-se entre os quinze cursos de Licenciatura do Brasil (Censo, 2022), marcado por uma história de forte influência mercadológica em sua configuração e diversos desafios, como: currículos fragmentados e desarticulados da realidade da escola pública, pouca associação dos referenciais teóricos com as práticas educacionais, despreocupação com uma base sólida de conteúdos a serem aprendidos pelos futuros professores, entre outros desafios no âmbito universitário que, por muitas vezes, se restringem à perspectiva técnica de ensino (Chede; Silva, 2021).

Dados do Censo de Educação Superior de 2021, publicados em 2022, apontaram que o curso de Pedagogia estava em primeiro lugar no número de matrículas comparado aos demais cursos de Licenciaturas, apresentando 47,6% de alunos matriculados, o que corresponde a 789.197 graduandos. Essa informação nos instiga a pensar sobre a formação inicial oferecida para esses futuros pedagogos/professores em nosso país, tendo em vista que 64,4% dos estudantes de Licenciatura no Brasil realizam cursos em Instituições de Ensino Superior Privadas e, dessa porcentagem, 84,3% são em modalidade a distância (Censo, 2022).

O avanço da privatização da educação pública brasileira é evidente nos dias atuais, e desde 1990 vem repercutindo em estratégias neoliberais com a influência das reformas educacionais no Brasil (Chede; Silva, 2021). Além da expansão dos cursos de Pedagogia em Instituições de Ensino Superior Privadas, nota-se também a ocupação de cargos públicos na esfera educacional por economistas, administradores e empresas privadas, que tratam a educação como mercadoria, com concepções de educação tecnicista, pautadas na eficiência e em resultados quantitativos de avaliações externas (Chede; Silva, 2021).

Essa “[...] assunção de responsabilidades do poder público, de maneira parcial ou total, pela iniciativa privada, que passa intervir diretamente na administração” (Bezerra, 2008, p. 62-63 *apud* Chede; Silva, 2021, p. 311), vivenciada nos últimos anos, resulta na aprovação de políticas de desprofissionalização docente, com caráter tecnicista, que comprovam a fragmentação dos currículos, a falta de articulação entre a realidade das escolas com as disciplinas oferecidas, a falta de preocupação com a formação de professores como intelectuais críticos-reflexivos. Assim,

[...] nos últimos anos, foram aprovadas no país: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7); a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019) – que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial de professores para a EB – e a Resolução CNE/CP nº 1/2020, que dispõe sobre as DCNs para a formação continuada de professores para a EB (Brasil, 2020). Essas recentes legislações configuram o mesmo alinhamento ideológico neoliberal (Belletati; Pimenta; Lima, 2021, p. 4).

Desse modo, consideramos relevante discorrermos sobre duas resoluções que são motivos de discussão no âmbito das diretrizes para os cursos de formação de professores para a Educação Básica. Inicialmente discutimos sobre a Resolução CNE/CP nº 02 de 01 de julho de 2015 e, posteriormente, trataremos aspectos da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

4.2.1 Uma perspectiva crítica de formação de professores

A Resolução CNE/CP nº 02 de 01 de julho de 2015 (Brasil, 2015), que estabeleceu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação, foi elaborada pela Comissão Bicameral de Formação Inicial e Continuada de Professores do Conselho Nacional de Educação, pensada a partir de uma concepção de formação articulada com uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições de trabalho. Foi um documento planejado com um consenso educacional, por educadores, pesquisadores, comunidades pedagógicas que defendem uma concepção sócio-histórica de que a teoria e a prática são indissociáveis (Leal; Borges; Ribeiro, 2019).

A Resolução CNE/CP nº 02/2015, em um primeiro momento, apresenta considerações em defesa das Diretrizes Curriculares Nacionais descritas no documento, fundamentadas em uma concepção de docência que compreende a ação educativa como

[...] processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2015, p. 1).

Evidenciamos que os termos “éticos, políticos e estéticos”, descritos no artigo acima, são semelhantes às quatro dimensões da profissão docente descritas por Rios (2001): a) técnica: capacidade de lidar com os conteúdos e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos; b) estética: a presença da sensibilidade e sua orientação em uma perspectiva

criadora; c) política: participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres; d) ética: refere-se à orientação da ação, fundada no respeito e na solidariedade, bem coletivo. Tais expressões definidas por Rios, em 2001, também foram observadas em outros artigos da Resolução CNE/CP nº 02/2015, como no artigo 2º, parágrafo 2º (Brasil, 2015, p. 3):

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por *dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação*, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (Destaque nosso).

Ao ressaltar uma sólida formação para professores, as diretrizes destacam a valorização profissional docente ao defender “a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho” (Brasil, 2015, p. 1). Associamos às ideias de Nóvoa (2017) sobre a construção de um novo institucional de formação profissional docente, no qual é necessário criar programas coerentes e articulados de preparação desses futuros professores com cursos de licenciaturas que pensem essa formação para o exercício de uma profissão, que a graduação seja um lugar de reconhecimento, reflexão crítica, conhecimento e posicionamento dos estudantes de licenciaturas como professores.

A resolução em questão expressa:

Art. 13º Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à

docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (Brasil, 2015, p. 11).

No que diz respeito aos estágios supervisionados, o documento enfatiza que “[...] é um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (Brasil, 2015, p. 12).

Além do artigo sobre a obrigatoriedade dos estágios supervisionados que menciona a articulação entre a prática e atividades do curso, ao realizarmos a leitura desta resolução, notamos a presença da teoria-prática como unicidade em vários artigos. Percebemos uma argumentação voltada para valorização da profissão docente e formação de professores, pautada em concepções de autores como Rios (2001), que seguem uma concepção de educação crítica, emancipadora. Por essa razão, Freitas (2018) aponta que a Resolução CNE/CP nº 02/2015 seria uma das principais formas de resistência e mudança para a formação docente em nosso país. No artigo 3º, parágrafo 6º, expressa:

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da *articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica*, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

- I – Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II – A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da *práxis* docente;
- III – O contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV – As atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;
- V – A ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);
- VI – As questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (Brasil, 2015, p. 4, destaque nosso).

Esse trecho dialoga com os argumentos de Nóvoa (2017) ao descrever que o projeto de professores deve ser planejado e desenvolvido a partir da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica. Para o autor, essa relação universidade, escola e comunidade é o principal pilar para que os outros objetivos de uma formação profissional de boa qualidade para professores sejam realizados.

Em nota apresentada em dezembro de 2019 por diversas entidades nacionais em defesa da Resolução nº 02/2015, elas ressaltam que o documento

[...] fortalece uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições de trabalho e representa um consenso educacional sobre uma concepção formativa da docência que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão

sócio-histórica, emancipadora e inclusiva, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação (Anfope et al., 2019, p. 2).

Faria (2021) complementa ao afirmar que essa resolução foi considerada um avanço no ano de 2015, porque incorporou em sua escrita discussões e necessidades formativas apontadas por essas entidades representativas da educação no Brasil. Desse modo, de um lado tínhamos uma resolução consonante com uma perspectiva crítica de formação de professores, que almejava por uma educação pública de melhor qualidade, uma formação de professores atrelada à valorização profissional docente e ao cotidiano escolar, que foi revogada pela BNC-Formação (Brasil, 2019), que defende uma tendência desintelectualizante e neotecnicista (Faria, 2021), distante da concepção de formação pedagógica comprometida com a melhoria da qualidade social da Educação, que será discutida na subtópico seguinte.

4.2.2 Uma concepção de formação de professores tecnicista

A Resolução em discussão, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação, 2019), trata-se de um documento público oficial, homologado pelo Ministério da Educação (MEC). Aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Inicialmente, tinha como prazo o ano de 2022 para sua implantação nos cursos de Licenciaturas; todavia, em meio à grande mobilização e manifestações nacionais de associações, entidades científicas e professores comprometidos com a qualidade da educação pública brasileira, o prazo de adequação dos cursos de licenciatura à resolução foi prorrogado para janeiro de 2024.

Estruturada com 30 artigos e um Anexo composto por cinco quadros, revestido de legalidade que apresenta “[...] fragilidades e retrocessos em suas bases epistemológico políticas” (Belletati; Pimenta; Lima, 2021, p.5), o documento faz parte de um plano de retrocessos na educação brasileira que vem sendo desenvolvido ao longo dos últimos anos. As iniciativas voltadas para a BNCC em 2017 incentivaram a flexibilização da formação e desprofissionalização do magistério, que para Freitas (2019, p. 518) refere-se à “destruição da profissão como a conhecemos hoje, transformando os profissionais em tutores práticos da BNCC”.

A BNC-Formação (Brasil, 2019, p. 6) define, no art. 10, que os cursos de licenciatura em nível superior devem ser organizados em três grupos, totalizando 3.200 (três mil e duzentas) horas: Grupo I: 800 (oitocentas) horas para “[...] a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas

articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais”; Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, “[...] para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos; Grupo III: 800 (oitocentas) horas para prática pedagógica, distribuídas da seguinte maneira:

- a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (Brasil, 2019, p. 6).

O 2º artigo do documento expõe uma concepção contrária ao que defendemos, consequência dos interesses mercadológicos sobre a formação docente, de um modelo ultraneoliberal subordinado às competências e habilidades da BNCC e que é marcada por uma concepção de professor como executor (Faria, 2021).

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das *competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica*, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (Brasil, 2019, p. 2, destaque nosso).

Sublinhamos o termo “competências” no artigo acima, pois Rios (2001) já nos alertava sobre o uso da nomenclatura *competências* ao afirmar que temos que pensar criticamente em relação à direção desse movimento, e compreender os efeitos desse discurso ideologizante, marcado por um caráter tecnicista, de mera reprodução. Para superarmos a ideia dicotômica entre a dimensão técnica e política de competência desde a década de 80, Rios (2001) defende a necessidade de reconhecermos a presença da dimensão ética, como elemento de mediação entre a técnica e a política. Assim a ética, marcada pelo caráter dialético dessa relação, traria uma reflexão de caráter crítico sobre os valores presentes na prática dos sujeitos em sociedade (Rios, 2001).

A partir das quatro dimensões da profissão docente, Rios (2001) não faz referência a uma competência técnica ou uma competência política, ou uma competência ética e estética; não se trata de uma lista de competências, mas de um conjunto de propriedades, de caráter técnico, ético e político e também estético, que define a competência. Entretanto, a BNC-Formação (Brasil, 2019) foi organizada em listas de competências que definem um professor eficiente na visão ultraliberal, como exemplifica o artigo 4º.

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

I – conhecimento profissional;

II – prática profissional; e

III – engajamento profissional.

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

I – dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;

II – demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;

III – reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e

IV – conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

I – planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;

II – criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;

III – avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e

IV – conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

I – comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;

II – comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;

III – participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e

IV – engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (Brasil, 2019, p. 2).

Nota-se que o artigo “[...] simplifica os saberes e as habilidades para o exercício profissional de pedagogos ao domínio de competências para o ensino e sem referências à dimensão teórico/investigativa [...]” (Pimenta; Pinto; Severo, 2021, p. 58). Costa, Mattos e Caetano (2021) ressaltam que a BNC-Formação (Brasil, 2019) refere-se a uma política pautada na lógica do capital, que ao desconsiderar aspectos culturais, os saberes docentes e suas formações identitárias, “[...] acentua expressamente a expropriação do conhecimento docente [...]” (Costa; Mattos; Caetano, 2021, p.12).

Tirolí e Jesus (2022) realizaram um levantamento de expressões dispostas na Resolução CNE/CP nº 02/2015 em comparação com a Resolução CNE/CP nº 02/2019 e a Resolução CNE/CP nº 01/2020. Como a nossa discussão refere-se à Resolução CNE/CP nº 02/2019, notamos, a partir do estudo dos autores, que a expressão “competências” aparece 50 vezes na escrita do documento e as expressões “*práxis*” e “*teórico*” não se encontram no documento.

Essas informações reforçam o atual cenário apresentado por Belletati, Pimenta e Lima (2021), marcado por um retrocesso no que diz respeito à luta por uma formação inicial crítica, reflexiva e humanizadora de professores. No que concerne aos cursos de Pedagogia,

[...] a Resolução CNE/CP n. 2/2019 institui dois percursos diferenciados para a

formação dos professores de educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental – denominados professores multidisciplinares –, a exigência de elevação da carga horária em mais 400 horas, para a formação no campo da gestão escolar para estes profissionais além de indicar, para os estudantes das licenciaturas, cursos de especialização *latu sensu* ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas estabelecidas pela LDB para a formação dos especialistas. Estas determinações atingem duramente a autonomia didática, pedagógica e científica das instituições formadoras e especialmente das Faculdades de Educação, ao interferirem na definição de seus cursos e projetos curriculares (Anfope, 2021, p. 47).

Belletati, Pimenta e Lima (2021) realizaram um estudo de 26 trabalhos do conjunto de 643 textos publicados no XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe) de 2020, que discutem a Resolução CNE nº 2/2019, e destacam que 25 trabalhos apresentam críticas e desaprovações à legislação discutida. Com base na análise das pesquisas, foram organizados seis principais apontamentos em relação ao documento:

- a) às diretrizes curriculares: subjugação à BNCC, opção pelo que se tem denominado de pedagogia das competências; padronização curricular; ênfase em pesquisas estrangeiras e desconhecimento das pesquisas no país; dicotomia entre teoria e prática; docência entendida como simples execução; regulação, controle e concorrência na perspectiva da racionalidade neoliberal; praticismo e redução da formação teórica; visão tecnicista e instrumental; alijamento das dimensões ética e estética; fragmentação da formação; caráter pragmático; em ausência de Didática Geral;
- b) à desvalorização da docência: a legislação se configura como um retrocesso às conquistas anteriores; desvaloriza a profissão ao conceber o professor como executor; é desintelectualizante; fundada na ideia do individualismo; culpabiliza os docentes pelos fracassos escolares e promove redução dos direitos institucionais;
- c) ao conceito de qualidade da educação: qualidade reduzida a desempenho mensurável e percepção de que a avaliação garante e eleva a qualidade do ensino;
- d) à universidade pública: desvaloriza a formação que realiza; dissocia pesquisa e ensino; e as responsabiliza pelo distanciamento entre os cursos de licenciatura e a prática docente;
- e) à mercadorização da educação e do ensino: estimula a parceria entre público e privado e incentiva a mercantilização e a visão empobrecida da formação docente;
- f) ao processo de elaboração da Resolução: impositivo, arbitrário e extemporâneo. (Belletati; Pimenta; Lima, 2021, p. 8-9).

As críticas apresentadas pelas autoras correspondem aos argumentos contra a BNC-Formação (Brasil, 2019) desenvolvidos também pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anped) e pela Anfope desde a homologação do documento. Os debates indicam que a BNC-Formação (Brasil, 2019) foi aprovada para que a Resolução CNE/CP nº 02 de 2015 não fosse implantada, período marcado pela “[...] descon sideração com o trabalho das universidades públicas, visando ao seu enfraquecimento e conseqüente desmonte” (Belletati; Pimenta; Lima, 2021, p. 7).

Segundo a Anped (2019), uma das justificativas para a aprovação da Resolução CNE nº 2/2019 foi a articulação das DCNs de formação de professores com a BNCC. Contudo, a

Resolução CNE/CP nº 02 de 2015 (Brasil, 2015) “[...] expressa devidamente a necessidade de a formação de professores articular políticas públicas de educação” (Anped, 2019, p. 2).

A BNC-Formação (Brasil, 2019), como já reafirmamos anteriormente, representa um retrocesso no âmbito da formação de professores no Brasil por seguir uma concepção de educação pautada na racionalidade técnica, voltada para o docente como um executor de ações, e não como um profissional criativo. Tais ideias, defendidas pelas esferas públicas, como Governo Federal, Conselho Nacional de Educação e Ministério da Educação, objetivam com esse documento retirar a autonomia, e não proporcionar uma formação de professores críticos-reflexivos, e se restringem a “[...] uma concepção de ser e fazer docente centrado no pragmatismo, imediatismo e tecnicismo” (Tirolí; Jesus, 2022, p. 20).

Todavia, Rios (2001) já discursava que o homem não é recurso, mas que ele possui recursos e cria novos recursos. Por essa razão, o professor faz uso de seus conhecimentos, sentidos, sentimentos, imaginação, memória, de sua inteligência, e esses sim, são recursos para agir sobre a realidade, transformá-la, adaptá-la a suas necessidades e desejos.

Estamos diante de um cenário de formação de professores incerto em nosso país, sob uma perspectiva técnica de educação, que olha para o professor como um executor de tarefas e reproduz de conhecimentos estabelecidos. Acreditamos que as pesquisas, lutas e resistências coletivas são o caminho em busca de políticas voltadas para uma perspectiva de formação crítico-reflexiva.

4.2.3 Resistências, lutas e incertezas

Ao longo da escrita da presente dissertação, fomos tomadas por um sentimento de desmotivação e medo ao pensarmos no futuro da profissão docente, da educação pública como um todo em nosso país, frente a um “governo obscurantista” (Saviani, 2021, p. 209). Entretanto, no início de janeiro de 2023, com a mudança no governo federal, houve a posse do atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e o retorno do Partido dos Trabalhadores (PT), que trouxe novamente para o debate as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica na Câmara dos Deputados. Em novembro de 2022, aconteceu a primeira audiência, após a eleição que elegeu Luiz Inácio Lula da Silva como presidente, que teve como consenso uma possível revogação das atuais Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores/as (BNC-Formação, 2019). Estamos diante de um cenário marcado pela pressão dos setores empresariais para manter a BNC-Formação e, de outro lado, a busca pela revogação por parte dos deputados do atual governo.

Na avaliação dos participantes da reunião, as resoluções CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e a CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), devem ser derrubadas pois elas limitam a formação e a tornam tecnicista, desvalorizam os/as profissionais da educação e promovem o avanço privatista sobre a educação (CNTE, 2022, [s.p.]).

A avaliação dos deputados federais dialoga com os argumentos de Belletati, Pimenta e Lima (2021) que ressaltam o retrocesso frente à concepção de docência da Resolução CNE/CP nº 2/2019, “[...] circunscrita às habilidades práticas, saberes ausentes ou reduzidos, a uma prática sem teoria ou teorizações, a um conjunto de competências técnicas” (Belletati; Pimenta; Lima, 2021, p. 17).

Constitui-se como uma formatação de formação de professores que impactará na constituição do ser professor no decorrer da formação inicial e na (re)construção das identidades docentes como intelectuais críticos-reflexivos. Assim, um dos papéis das Universidades, entidades científicas, dos cursos de Licenciaturas é resistir a essa resolução que retoma concepções pedagógicas ultrapassadas, tecnicistas, e voltadas para uma formação de professores “[...] com informações para o “saber fazer” com as “aprendizagens essenciais” para a constituição do indivíduo trabalhador, e consumidor, o que é essencial para a sociedade capitalista” (Leal; Borges; Ribeiro, 2019, p. 16).

Observamos um processo de conformação de uma política de formação de professores que tem na certificação de competências e na avaliação, sua centralidade. É preciso que recoloquemos em questão as finalidades e objetivos da educação, construções históricas dos educadores que orientam a luta pela formação de qualidade referenciada nas demandas formativas das classes trabalhadoras (Anfope, 2021, p. 49).

Bazzo e Scheibe (2019, p. 682) ressaltam que essa luta apenas começou, pois

[...] as entidades de educadores não esmorecerão no combate ao retrocesso contido na recém aprovada resolução pelo CNE, [...] precisamos ajudá-la publicamente, como vimos fazendo, deixando claro que seus pressupostos descaracterizam a formação docente cuja concepção nossas entidades representativas defendem historicamente.

Em meio às incertezas da revogação da BNC-Formação e no início de um novo governo, acreditamos na possibilidade de mudança, esperamos e defendemos a educação em uma perspectiva crítica, capaz de transformar e reconstruir a sociedade. Reconhecemos que para isso é necessário travarmos uma luta política e social intensa em busca de diretrizes educacionais que englobem a valorização profissional, formação inicial de boa qualidade, de práticas docentes competentes, e tantas outras necessidades no âmbito educacional brasileiro.

4.3 Caminho de esperança: a formação do professor crítico-reflexivo

Como proposta de mudança, pautada na reflexão sobre a teoria para uma atividade transformadora, defendermos a concepção do professor como intelectual crítico-reflexivo (Pimenta, 2012). Acreditamos nesse caminho epistemológico para os cursos de Licenciaturas em Pedagogia a fim de contribuírem para a (re)construção das identidades docentes de seus alunos, por meio de uma constante reflexão crítica sobre o seu saber/fazer.

O conceito de professor intelectual crítico-reflexivo é fundante em nossa concepção de formação inicial, pois a teoria é a possibilidade para a superação do praticismo manifesto na legislação. A teoria viabiliza a crítica coletiva que se amplia para além dos contextos de aula, da instituição escolar e das esferas mais amplas, permitindo compreender e analisar as raízes dos problemas que impedem o direito à educação. Nesse sentido, evidencia-se o significado político da atividade docente: mobilizar as teorias educacionais para se efetivar a leitura e a compreensão crítica dos problemas existentes na realidade das escolas públicas aponta para uma formação teórico-crítica reflexiva dos futuros professores sobre, a partir e para a realidade concreta (Belletati; Pimenta; Lima, 2021, p. 19).

Para compreendermos o professor nessa perspectiva, é necessário retomarmos a concepção marcada pelos estudos de Schon (1983 *apud* Pimenta, 2012), voltada para uma formação baseada na epistemologia da prática. Essa é uma prática refletida, que possibilita que os professores em situações do cotidiano escolar respondam às questões da sua atuação em sala de aula.

Machado (2003) faz uma conceituação da proposta de Schon, e traz a contextualização do pensamento reflexivo debatido pelo autor, fundamentado nas teorias de Dewey. É um ensinar a pensar para além da atividade rotineira e impulsiva do professor, que tenha como princípio a ação reflexiva, ou seja, a percepção de problemas na atuação docente.

A reflexão profissional em discussão opõe-se ao modelo de racionalidade técnica e prevaleceu nos cursos de formação de professores no Brasil durante a década de 90. É uma reflexão-na-ação que visa à valorização das problematizações e confusões da profissão docente (Machado, 2003). Schon (1992 *apud* Machado, 2003) estendeu a discussão para a reflexão sobre a reflexão na ação, que seria a compreensão de problemas futuros, quando o professor passa a construir sua forma pessoal de conhecer a sua atividade docente.

Todavia, o conceito de reflexão proposto por Schon foi reproduzido ao longo dos anos no âmbito educacional, sem que utilizassem da criticidade para proporcionar aos professores espaços de construção de reflexões críticas sobre seus *lócus* de atuação, sobre seus alunos, saberes docentes, conhecimentos e realidades escolares (Pimenta, 2012). As críticas se intensificaram em relação à ênfase da reflexão individualista, à ausência do conhecimento do contexto e por, na ideia de Schon, prevalecer a reflexão dissociada da teoria (Machado, 2003).

Liston e Zeichner (1993 *apud* Pimenta, 2012) apontam que Schon reconhecia essa limitação em relação ao conceito de professor reflexivo e, nesse sentido, os autores que deram continuidade nos estudos de Schon buscaram ampliar suas concepções, como o próprio Zeichner, que amplia a teoria para o aspecto coletivo sobre a prática reflexiva social. Essa superação foi baseada em posicionamentos concretos dos docentes que consideraram o contexto institucional e uma reflexão coletiva entre os professores.

Questionamo-nos, portanto, que tipo de reflexão tem sido realizada pelos docentes? Tal questionamento acompanha os debates em torno da superação do conceito de professores reflexivos, envolvidos em uma reflexão sistemática, restrita à sala de aula. Essas reflexões que não incorporam as implicações sociais, econômicas, políticas da ação de ensinar, resultaram em um praticismo, uma prática docente não refletida criticamente (Pimenta, 2012). E, conseqüentemente, geraram um individualismo da profissão pela ausência das reflexões coletivas nos espaços formativos. Diante disso, essa perspectiva do professor reflexivo não se tornou suficiente diante dos desafios e necessidades recorrentes da atuação docente.

Para Pimenta (2012) a prática é importante; no entanto, o saber não se restringe apenas à prática. Os saberes docentes são nutridos pela teoria da educação. Por sua vez, a teoria tem um papel fundamental na construção de professores como intelectuais críticos-reflexivos. Ela permite que os professores tenham diferentes compreensões, perspectivas de análise e posicionamentos frente a uma ação contextualizada, visando o contexto histórico, cultural, social, organizacional envolvido nesse processo. Ao refletir criticamente, o professor reconstrói a sua identidade e o seu saber/fazer docente.

Segundo Ghedin (2012), Schon reduziu a reflexão com uma proposta alternativa para formação no espaço da própria técnica – prático reflexivo –; todavia, o conhecimento não é exclusivamente prático. Logo, Ghedin (2012) dialoga com Pimenta (2012) ao ressaltar que não devemos excluir a dimensão teórica do conhecimento. A reflexão sobre a prática constitui o questionamento acerca dela, ou seja, uma problematização sobre a prática. Essa capacidade de questionamento e de autoquestionamento resulta em um percurso reflexivo constante sobre o que o professor pensa e o que ele faz.

No campo da formação de professores, é necessária uma mudança da epistemologia da prática para epistemologia da *práxis*, que se refere ao movimento interdependente entre ação e reflexão. Para Ghedin (2012), a separação da prática e da teoria é uma negação da identidade humana, logo, da identidade docente. É nessa tentativa de separação que encontramos a alienação.

A prática requer um constante vai e vêm de um plano a outro, o que só pode ser assegurado se a consciência se mostrar ativa ao longo de todo processo prático [...] é nesta relação entre a prática e teoria que se constrói também o saber docente (Ghedin, 2012, p. 154).

Ghedin (2012) defende que é na prática refletida que o conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática. Para fundamentar o saber docente na *práxis*, é preciso romper com o modelo técnico da tradicional divisão do trabalho e desenvolver um processo emancipatório, que Freire (1997, p. 15) expõe como uma concepção humanista e libertadora da educação que

[...] tem do saber uma visão crítica; sabe que todo o saber se encontra submetido a condicionamentos histórico-sociológicos. Sabe que não há saber sem a busca inquieta, sem a aventura do risco de criar. Reconhece que o homem se faz homem na medida em que, no processo de sua hominização até sua humanização, é capaz de admirar o mundo. É capaz de ajudá-lo desprendendo-se dele, conservar-se nele e com ele; e, objetivando-o, transformá-lo. Sabe que é precisamente porque pode transformar o mundo que o homem é o ser da *práxis* ou um ser que é *práxis*. Reconhece o homem como um ser histórico. Desmistifica a realidade, razão por que não teme a sua desocultação. Em lugar do homem-coisa adaptável, luta pelo homem transformador do mundo. Ama a vida em seu devenir. É biófila e não necrófila.

A fim de possibilitar a emancipação dos educandos, fundar e fundamentar o saber docente da *práxis*, é necessário pensarmos o trabalho docente como uma tarefa intelectual que implica um saber/fazer, em oposição às concepções restritamente técnicas e instrumentais. O professor como intelectual transformador elabora “[...] tanto a crítica das condições de trabalho, como uma linguagem de possibilidade que se abra para a construção de uma sociedade mais democrática e mais justa” (Ghedin, 2012, p. 159).

Por isso, a teoria crítica é uma construção social e política sobre como a sociedade se organiza politicamente em função de interesses de classe. O autor destaca a autorreflexão nessa construção como “[...] possibilidade de trazer à consciência os determinantes de uma forma concreta de estar estruturado a realidade social” (Habermas, 1990 *apud* Ghedin, 2012, p. 160). Trata-se de uma ação crítica e criativa, que começa com a reflexão, perpassa pela ação concreta, e resulta em uma nova reflexão, um novo saber fazer. É a possibilidade de superação de todas as formas de violência que nos atinge, especialmente a violência política, em um longo processo de luta e resistência.

Por sua vez, Contreras (2012) nos provoca acerca do “expert infalível”, definindo como um sujeito que não se preocupa em ter um conhecimento completo sobre o seu espaço de atuação; sua autonomia, enquanto técnico especialista, é incontestável e deixa de ser criativa, pois ela é uma reprodução de habilidades e regras que deverão ser seguidas, de maneira fragmentada.

[...] Trata-se de uma perspectiva para a prática que vem determinada pelo ponto de vista já estabelecido pelo docente, que carece de flexibilidade e sensibilidade para adaptar seu conhecimento às características que a situação ele apresenta; pouco permeável às perspectivas que outros implicados, prejudicados ou interessados possam ter sobre o caso; pouco inclinado à autoavaliação de seus próprios preconceitos (Contreras, 2012, p. 111).

Contreras (2012) nos inquieta ao discursar sobre o modelo técnico de ensino. Ao articularmos suas ideias com as críticas dos demais autores sobre praticismo e tecnicismo da ação do professor, vislumbramos possibilidades de mudança desse cenário com a figura do professor como intelectual crítico. Destacamos essa citação do autor, que nos permite refletir sobre a resistência e a luta contra os fatores que reduzem a profissão docente ao caráter técnico.

A figura do intelectual crítico é portanto a de um profissional que participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como “natural”, para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática do ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo [...] tudo isso supõe, normalmente, um processo de oposição ou de resistência a grande parte dos discursos, das relações e das formas de organização do sistema escolar, uma resistência em aceitar como missão profissional a que já aparece inscrita na definição institucional do papel do professor (Contreras, 2012, p. 203).

Pimenta (2012) complementa que não basta conhecermos a concepção do professor como intelectual crítico; precisamos ir além do discurso, e olhar para as diferentes realidades de atuação profissional docente. Embora as concepções em torno dos estudos de Ghedin (2012) e Contreras (2012) sejam muito pertinentes e contribuem para os avanços educacionais, é necessário que se pense “o como fazer?” e “como envolver professores e professoras nessa construção de identidades docentes em uma perspectiva crítica?”, a partir de concepções sobre o papel da teoria para superação do praticismo e da interdependência teoria-prática, para promover avanços no sentido de emancipação – a escolarização como um processo emancipatório.

Machado (2003), em sua interpretação sobre o conceito de professor como intelectual crítico-reflexivo, pontua que é fundamental que o docente seja pesquisador, que tenha compromisso coletivo e busque analisar criticamente e de maneira contextualizada a sua *práxis*. Assim, será possível superarmos identidades de professores como técnicos, de identidades de docente reflexivos, para proporcionarmos formações de pedagogos que colaborem para a construção de identidades de professores como intelectuais crítico-reflexivos.

No atual contexto, percebe-se que essas discussões são muito importantes, tendo em vista que vivenciamos um processo educacional, político e social de tecnização do trabalho docente. Pensarmos a teoria como elemento fundamental da prática docente é pensar em um movimento em direção de uma atuação docente em uma perspectiva emancipatória, a fim de superar as desigualdades sociais.

A formação do professor, em uma perspectiva crítica e emancipadora, pressupõe o desenvolvimento do olhar investigativo, o favorecimento da reflexão sobre as conjunturas, locais e mais amplas, em que ocorre a atividade docente, possibilitando a produção de conhecimentos. Enquanto princípio formativo, a pesquisa auxilia o futuro professor a refletir, interpretar e questionar a realidade, bem como ressignificar o contexto docente, interrompendo a reprodução e a alienação no espaço escolar em favor da transformação a partir da elaboração de alternativas que construam uma escola mais crítica, democrática e emancipatória (Belletati; Pimenta; Lima, 2021, p. 22-23).

Toda essa discussão não se restringe ao campo teórico, mas sim está voltada para a possibilidade que essa teoria-prática (*práxis*) tem em propiciar diálogos entre conhecimento e ação, um processo analisado e ressignificado constantemente pelo professor a fim de transformar suas ações.

Para isso, propomos-nos nesta pesquisa a escutarmos diferentes narrativas de professores, egressos do curso de Pedagogia da FCT/Unesp, a partir da concepção de docentes como intelectuais críticos-reflexivos, para analisarmos se e como o curso de Pedagogia contribuiu na construção de suas identidades profissionais docentes. Assim, os resultados da pesquisa poderão contribuir com alguns elementos para a construção de um novo curso de Pedagogia que favoreça a formação de identidades docentes como intelectuais críticos-reflexivos.

4.4 O Curso de Pedagogia da FCT/Unesp

Dentre os aspectos que constituem a identidade docente, com um caráter dinâmico, apontamos a relevância do curso de licenciatura em Pedagogia, com um caminho epistemológico voltado para a formação de professores intelectuais críticos-reflexivos para a (re)construção das identidades docentes de seus alunos, por meio de uma constante reflexão crítica sobre a docência.

Em meio às incertezas dos cursos de Licenciatura no Brasil, evidenciamos como possibilidade de resistência que os PPP's dos cursos de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior (IES) tenham como objetivo a formação de professores como intelectuais críticos-reflexivos e

[...] priorizem a construção de conhecimentos pelos licenciandos, futuros professores, a partir da problematização do contexto educacional da escola pública; e tomem como princípios de formação a concepção da unidade teoria e prática, a pesquisa como princípio formativo, estágio supervisionado como eixo articulador dos cursos, o caráter integrador e interdisciplinar no currículo e a valorização dos conhecimentos de Didática em seu caráter de reflexão crítica da prática contextualizada, atendendo, mas superando amplamente, ao que dispõe a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Belletati; Pimenta; Lima, 2021, p. 27).

Nesse sentido, partimos dessa defesa de uma formação inicial que contribua para o processo formativo de professores críticos-reflexivos, para discorrermos sobre o objeto desse estudo: o curso de Pedagogia da FCT/Unesp. Para uma breve contextualização dos aspectos institucionais do curso, recorreremos ao PPP (FCT, 2015), ao Histórico da FCT/Unesp (2016) e ao livro “A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente 1959-1976” de Lima e Ribeiro (2013).

4.4.1 Contextualização: origem do curso

A FCT/Unesp, única IES pública de Presidente Prudente/SP, pertence à Universidade Estadual Paulista (Unesp), que é considerada

[...] uma das maiores e mais importantes instituições de ensino superior do país. É uma das três Universidades do Estado de São Paulo, ao lado da USP (Universidade de São Paulo) e UNICAMP (Universidade de Campinas). A UNESP conta com 34 unidades, entre Faculdades e Institutos, localizados em 24 municípios do Estado (FCT, 2015, p. 8).

O campus de Presidente Prudente/SP se encontra em um bairro próximo ao museu, shopping, parque e supermercados do município, bem localizado e de fácil acesso. Em relação à infraestrutura do campus, os dados do Anuário Estatístico da Unesp – ano base 2021 (2023) – apontam que ele possui 389.600 m² de área física e 38.508 m² de área construída, no qual contamos com biblioteca, ambulatório médico e de fisioterapia, centro de convivência infantil, moradia estudantil, laboratórios, complexo esportivo, anfiteatros, salas de reuniões e espaços de salas de aula.

De acordo com o documento estatístico (Anuário Estatístico, 2023), atualmente, o campus de Presidente Prudente/SP contém 12 cursos de graduação: Arquitetura e Urbanismo, Ciências da Computação, Educação Física, Engenharia Ambiental, Engenharia Cartográfica, Estatística, Física, Fisioterapia, Geografia, Matemática, Pedagogia e Química. Todavia, para a construção da configuração atual da FCT/Unesp, ocorreu um longo processo de luta e reestruturações desde a sua instalação.

Em 1956, quando surgiram as notícias sobre a construção de uma Universidade em Presidente Prudente/SP, o que repercutiu por anos nos espaços políticos e noticiários da época, a justificativa para a construção de uma faculdade com curso de licenciatura em Pedagogia era devido à necessidade de habilitar professores para as escolas normais (Lima; Ribeiro, 2013). A faculdade foi tema de debates até 1957. Para isso, foram construídas comissões com diferentes interesses políticos nesse período; no entanto, a faculdade não havia sido instalada. O projeto da criação da faculdade foi aprovado em 1957, e a instalação iniciada em 1958, quando o governador Jânio Quadros esteve na cidade. Devido à campanha eleitoral, foram publicadas várias ações do governador para o município, e a criação da faculdade como uma dessas realizações.

O governador Jânio Quadros alcançou seus objetivos ao ter aprovado a criação em 1957 e início da instalação apenas em agosto de 1958: votos da região para os candidatos a quem apoiava nas eleições de outubro de 1958, sem que, em seu mandato, arcasse com todos os gastos da instalação da faculdade. A seguir, com a faculdade recém-inaugurada, em 1959, alcançaria outra vez, seus objetivos: votos para si próprio à presidência da República, cuja eleição se daria em 3 de outubro de 1960 (Lima; Ribeiro, 2013, p. 71).

A instalação da Instituição de Ensino Superior, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (IIES-FFCL) aconteceu sem um prédio, apenas para atender a demanda burocrática. O atraso na construção do prédio provisório confirma o descaso do governo local pela instalação da faculdade. A Faculdade mudou do Grupo Escolar de Vila Liberdade para um prédio do Ginásio de Vila Marcondes, em agosto de 1960. Em 1963, foi construído um prédio de madeira em um terreno da antiga Granja Municipal que tinha quatro salas, e a administração da instituição acontecia em duas casas no mesmo terreno; uma dessas casas ainda existem no campus da FCT/Unesp (Lima; Ribeiro, 2013).

Instalado precariamente por quase dez anos, o IIES-FFCL de Presidente Prudente moldou-se às condições existentes. Após a construção do primeiro prédio definitivo, as instalações foram adaptadas à medida que se conseguia ampliar a área construída [...] a instituição estruturou-se, fortalecendo-se intelectualmente por meio da incansável busca dos professores pelo aprimoramento de sua qualificação profissional (Lima; Ribeiro, 2013, p. 103).

Os primeiros cursos oferecidos no IIES-FFCL foram Pedagogia e Geografia, cursos bacharelados de três anos, sendo opcional ao aluno cursar um ano a mais de Didática para obter a licenciatura. Mesmo com o nome dos cursos de Letras e Filosofia em sua denominação, o IIES-FFCL nunca ofertou tais cursos (Lima; Ribeiro, 2013). No que diz respeito ao reconhecimento desses cursos, “[...] em 1963 já com cinco anos funcionando, caberia ao CEE fazer o reconhecimento, porém, por serem cursos criados antes da vigência da

LDB 4.024/1961, estabelecia-se o impasse sobre que órgão teria a competência de reconhecê-los” (Lima; Ribeiro, 2013, p. 121).

Apenas em fevereiro de 1965 que os cursos de Geografia e Pedagogia foram reconhecidos, após sete anos de existência. Nesse período, os cursos passaram por reestruturações. O curso de Pedagogia sofreu as seguintes mudanças:

- Parecer 292 de 14/11 do CFE tratou do currículo dos cursos de licenciatura, que deveriam ter além das disciplinas do bacharelado, Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem), Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, sob forma de estágio supervisionado.
- A partir de 1970, por determinação da Resolução CFE 2, de 12/05/1969 e da Resolução CFE 9, de 10/10/1969, a FFCL de Presidente Prudente passaria a oferecer em Pedagogia, as Habilitações em Orientação Educacional, Administração Escolar de 1º e 2º graus, Supervisão Escolar para exercício nas Escolas de 1º e 2º graus, Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais, com duração mínima de 2.200 horas – integralização de três a sete anos, e as habilitações Administração Escolar para exercício na escola de 1º grau, Supervisão Escolar para exercício na escola de 1º grau, Inspeção Escolar para exercício na escola de 1º grau, com duração mínima de 1.200 horas – integralização de um ano e meio a quatro anos.
- A partir de 1970, o Departamento de Educação receberia, além dos candidatos ao curso de Pedagogia de quatro anos, candidatos às habilitações, que eram os que já tinham Pedagogia e desejavam obter mais habilitações (Lima; Ribeiro, 2013, p. 121-122).

Posteriormente, algumas datas foram marcantes para a expansão da FCT/Unesp, com a abertura de cursos:

- 1963: Cursos de Matemática e Ciências Sociais;
- 1969: Curso de Licenciatura em Ciências;
- 1975: Curso de Estudos Sociais (FCT, 2016).

Com a Lei nº 952/76, a FFCL deixou de existir e foi nomeada Instituto de Planejamento e Estudos Ambientais (Ipea), extinguindo os cursos de Pedagogia, Ciências Sociais, Licenciatura em Ciências e Estudos Sociais (FCT, 2016).

O momento mais traumático da instituição, segundo os que a ela estavam ligados na época, foi esse, pois a extinção de cursos teve uma consequência a demissão de professores de diminuição drástica de alunos atendidos e a perda do referencial, da identidade que foi construída, com muita luta por todos, ao longo de 17 anos (Lima; Ribeiro, 2013, p. 247).

Em 1977, foi criado o curso de Engenharia Cartográfica e, em 1984, o Curso de Estatística. No ano de 1988, o Ipea incorporou o Instituto Municipal de Ensino Superior de Presidente Prudente (IMESPP) com os Cursos de Fisioterapia e Educação Física, e a reimplantação do Curso de Pedagogia foi feita “[...] após muito esforço e lutas em 1989 no

Ipea, dentro do Campus da Unesp, de Presidente Prudente e foi integrado ao Departamento de Educação” (FCT, 2015, p. 9).

Em 1989, por ocasião da reinstalação do curso de Pedagogia na unidade, preocupações relativas à articulação entre teoria e prática no curso tornaram-se cada vez mais presentes. Percebia-se a necessidade da vivência, do contato dos futuros professores com o contexto escolar, para que, como extensão da formação, tais momentos pudessem ser refletidos na universidade. Nesse contexto de reinstalação do curso de Pedagogia, sentiu-se a necessidade de repensar o currículo e a formação desses profissionais. (Pinto, 2013, p. 48).

O atual nome, “Faculdade de Ciências e Tecnologia”, foi denominado em 1989. Machado (2003) e Santos (2008) (*apud* Pinto, 2013) descrevem que a estrutura curricular do curso de Pedagogia se tornou temática de discussões em 1991. Todavia, “[...] até o final de 2005, não haviam sido realizadas mudanças significativas em sua estrutura, de modo que a mesma Proposta Pedagógica permaneceu por dezoito anos (1989 a 2007)” (Pinto, 2013, p.48).

Em 2006, seria realizada uma nova reestruturação do curso de Pedagogia, tão debatida durante os últimos anos. No entanto, não foi possível concluí-la, pois o contexto em que o curso de Pedagogia da FCT estava inserido impediu o andamento da reestruturação. Assim, foi retomada a aprovação do Parecer CNE/CP nº 03/2006, que resultou na Resolução CNE/CP nº 01/2006, na qual foram definidas as DCNP que apontavam para o término das habilitações. Pinto (2013, p. 51-52) assinala que “[...] o processo de reformulação teve de ser reiniciado para atender à nova Resolução. Em 2007, as habilitações foram então extintas, dando lugar a uma nova Estrutura Curricular”.

Em 2011, houve uma nova reestruturação do curso,

[...] justificada à época pela Coordenação e Conselho de Curso, pela necessidade de ajustes pontuais na matriz curricular estabelecida desde 2007 de modo a comportar todas as disciplinas obrigatórias existentes no quadro de horários/salas de aulas, bem como de se reduzir (de quatro para duas) o número de disciplinas optativas exigidas para cumprimento da integralização curricular, o que resultava em sérias complicações tanto para alunos quanto professores do curso (FCT, 2015, p. 4).

Assim, nesse período, o curso era realizado em quatro anos, totalizando 3.200 horas e habilitava os pedagogos para a atuação docente 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 se previa conhecimentos pedagógicos, conforme estabelecido nas DCNP (Brasil, 2006).

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 (Brasil, 2006, p. 4).

Todavia, o cenário político – a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada do Conselho Nacional de Educação, mediante a Resolução CNE nº. 02/2015 – resultou em uma nova reestruturação do curso, que configurou o PPP de 2015, com uma nova Matriz Curricular.

4.4.2 O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (2015)

Segundo Veiga (2004), os PPP's de cursos em universidades são marcados por uma complexidade que requer uma relação entre o PPP, o Projeto Institucional, a Universidade, o Sistema de Educação e o projeto de sociedade, ou seja, deve manter essa relação entre as partes e o todo desse contexto.

A autora destaca a palavra Político como especificidade do PPP, tendo em vista que a sua construção parte de uma concepção de transformação, uma ideia marcada por um compromisso político por parte dos protagonistas envolvidos no processo: alunos, professores e pesquisadores. Revela esse compromisso com o futuro, uma antecipação do tempo que virá, uma previsão com uma intencionalidade definida que valoriza o papel da universidade.

Veiga (2004) pontua que os sujeitos envolvidos devem se mobilizar para a construção coletiva do PPP, que nutre a identidade do curso, por meio dessa prática social de pertencimento, em busca de uma formação global e crítica dos protagonistas. Para isso, ela descreve cinco características que um PPP deve ter: intencionalidade, antecipação, previsibilidade, legitimidade e transparência.

Tais elementos configuram um PPP inovador, que articule a situação real do curso com a ideia desejada, aproximando o discurso e a prática, que envolva as diferentes ações operacionais, administrativas, conceituais e pedagógicas do curso, além dos projetos institucional e acadêmico. Uma “[...] inovação que não pode ser confundida com evolução, reforma ou invenção. É lutar contra as formas instituídas e os mecanismos de poder que permeiam as instituições” (Veiga, 2004, p. 21).

O PPP, portanto, carrega uma intenção política, voltada para o compromisso dos membros do curso com a formação inicial crítica, formação para cidadania e desenvolvimento

pessoal dos estudantes, ambas indissociáveis para organização de um trabalho pedagógico de melhor qualidade (Veiga, 2004). Os cursos devem atentar-se para o significado do PPP e da responsabilidade em desenvolver um projeto inovador, que seja

[...] mais do que uma formalidade instituída [...] seja uma reflexão sobre a Educação Superior, sobre o ensino, a pesquisa, e a extensão, a produção e a socialização dos conhecimentos, sobre o aluno e o professor e a prática pedagógica que se realiza na universidade (Veiga, 2004, p. 25).

Nessa perspectiva, o PPP deve visar uma formação crítica e reflexiva, incentivando a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo. Ele deve promover uma visão democrática e inclusiva da Educação, valorizando a diversidade, o respeito às diferenças e a igualdade de oportunidades. Em suma, de acordo com a autora, mesmo após a concretização das ações propostas em um PPP, é necessário continuar reavaliando as intencionalidades, os perfis profissionais, os focos do currículo proposto, as condições reais e humanas que estão em constante transformação, o tempo e os recursos humanos, financeiros e físicos do curso e da instituição, para propor novas possibilidades transformadoras, pois “[...] passar do sonho à ação não significa abandonar a utopia” (Veiga, 2004, p. 20).

Desse modo, o PPP (2015) que analisamos foi discutido e reelaborado por “[...] um grupo de professores do Departamento de Educação da FCT/Unesp que decidiu reunir-se quinzenalmente, desde agosto de 2014, para discutir e promover a sua reestruturação” (FCT, 2015, p. 5), a fim de realizar a adequação curricular do curso de Pedagogia, em atendimento as deliberações do CEE nº 111/2012 e 126/2014.

Com a prerrogativa de lançar diretrizes complementares para a formação de professores, o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (CEE/SP), por meio das Deliberações 111/2012 e 126/2014, exige nova reestruturação do curso de Pedagogia da FCT/Unesp, no sentido de qualificar, ainda mais, a formação de professores para atuação tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental (FCT, 2015, p. 4).

Esse Projeto Político Pedagógico (PPP) foi construído coletivamente durante os meses de agosto até dezembro de 2014, por meio de um seminário nomeado “Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da FCT/Unesp: reflexão e (re)construção coletiva”, e foi “[...] promovido e organizado pelo Conselho de Curso de Pedagogia em parceria com o Departamento de Educação, cadastrado como curso de formação continuada no Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas da UNESP (CENEPP)” (FCT, 2015, p. 7).

Esse seminário teve a participação de diferentes membros do curso de Pedagogia, como professores, alunos, e duas professoras que eram conselheiras do Conselho Estadual de

Educação nesse período (Profa. Dra. Guiomar Namó de Mello e Profa. Dra. Bernadete Angelina Gatti), e de uma professora que pertencia ao corpo docente da Unifesp em 2014 (Profa. Dra. Marineide de Oliveira Gomes). Foi organizado em sete encontros presenciais, três encontros de assessoria e três encontros com todos os estudantes para socialização e discussão do PPP, além dos encontros em pequenos grupos para a elaboração do documento.

Foram seis grupos, a saber: Perfil do egresso, Objetivos do curso, Trabalho de conclusão de curso, Formação estética e Atividades Teórico-práticas (antiga AACC), Formação na gestão educacional, e o Estágio supervisionado. Num segundo momento, nos organizamos por áreas do Departamento de Educação para reelaborar os programas de ensino das disciplinas (FCT, 2015, p. 7).

Com base nesse PPP (FCT, 2015) construído de forma colaborativa, o curso de Pedagogia tinha carga horária total de 3.615 horas (241 créditos) para a formação da docência em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além da formação para Gestão Educacional, que correspondia a 600 horas (40 créditos), na modalidade presencial. Desse modo, o aluno que cursasse a formação da docência e gestão totalizaria 4.215 horas, correspondendo 281 créditos (FCT, 2015). A decisão de dividir o curso em Licenciatura em Pedagogia e Habilitação em Gestão Educacional foi tomada, pois

[...] o grupo de professores do Departamento de Educação da FCT/UNESP responsável pela reestruturação do curso de Pedagogia chegou à conclusão de que quatro anos é um período insuficiente para formar o professor para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como para a gestão escolar. Assim, o grupo decidiu por ofertar um curso de quatro anos voltado tão somente à formação do professor (para os dois níveis de ensino supranarrados), complementado por um ano adicional (opcional ao aluno) dedicado exclusivamente à formação do gestor educacional (FCT, 2015, p. 5-6).

O documento de 2015 apresentava que, no Curso de Pedagogia da FCT/Unesp, as 3.615 horas – foco da nossa discussão – tinham objetivos para formação de pedagogos, para atuação na docência da Educação Infantil e dos Anos iniciais do Ensino Fundamental, descritos como:

- Oportunizar ao aluno compreender a educação como fenômeno social ajudando-o a reconhecer, denunciar e criticar a realidade social, bem como pesquisar e refletir sobre tal realidade;
- Discutir o papel da escola de Educação Infantil e Anos Iniciais do ensino fundamental como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- Possibilitar uma sólida fundamentação teórico-metodológica com base nos pressupostos filosóficos, históricos, sociológicos e psicológicos da educação, visando ao preparo dos estudantes para o exercício profissional;
- Proporcionar formação teórico-prática, por meio de disciplinas metodológicas que desenvolvam diferentes componentes curriculares e práticas de ensino, articuladas às discussões de sala de aula, à profissionalização do licenciado em

Pedagogia para a Educação da Infância – de 0 a 12 anos – bem como, para a participação na gestão de processos educativos;

- Desenvolver o domínio das especificidades da gestão pedagógica na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do ensino fundamental, com especial ênfase à construção do projeto pedagógico da escola e à elaboração do plano de trabalho anual e de ensino do docente, em consonância com o mesmo.
- Propiciar vivências aos alunos de desenvolvimento de pesquisa, análises críticas e aplicação dos resultados de investigações na escola de Educação Infantil e Anos Iniciais do ensino fundamental relacionadas ao seu espaço de atuação profissional, e;
- Incentivar a produção e difusão de conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (FCT, 2015, p. 10-11).

Notamos que o primeiro objetivo apresentado dialogava com uma proposta de professor como intelectual crítico-reflexivo, pois era marcado pela intencionalidade de proporcionar ao aluno experiências formativas que envolvam a criticidade, reflexão e pesquisa para compreensão da educação como fenômeno social. Ou seja, identificamos nesse primeiro objetivo uma proposta formativa ligada ao papel político do pedagogo(a) por meio da docência.

O segundo objetivo descrevia as etapas em foco ao longo dos quatro anos do curso, sendo essas Educação Infantil e Anos iniciais, e indicava uma formação com discussões sobre o papel da escola e a educação para e na cidadania. Esse objetivo estava ligado ao terceiro e quarto, pois ao pensarmos na teoria e na prática como interdependentes para a proposta de formação do curso, as discussões sobre os fundamentos da educação (História, Filosofia, Sociologia, Psicologia) e da docência (Didática, Conteúdos e Metodologias, Escola e Currículo, Avaliação etc.) estavam atreladas às disciplinas metodológicas que envolviam diferentes práticas de ensino, como os Estágios Supervisionados no curso.

O quinto objetivo, que tinha como foco a gestão pedagógica, era um fragmento do que se ofertava no quinto ano do curso para formação em Gestão Educacional, pois não havia um aprofundamento teórico como na Habilitação. Ao abordar as “especificidades da gestão pedagógica na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do ensino fundamental” (FCT, 2015, p.10), objetivava propiciar aos alunos uma compreensão do papel docente na atuação da gestão pedagógica no espaço escolar e de documentos que norteavam a organização pedagógica da escola.

Os últimos objetivos se complementavam por meio de uma proposta de análises críticas a partir de pesquisa e intervenção para difusão do conhecimento científico, evidentes nas disciplinas de Estágio Supervisionado e TCC, ao propiciarem estudos e escritas científicas aos graduandos.

Para articulação dos objetivos propostos no PPP (FCT, 2015) com a Matriz Curricular, é essencial conhecermos a realidade dos alunos que constituíam o curso de Licenciatura em

Pedagogia da FCT/Unesp nesse período. Alunos e alunas de diferentes regiões do estado de São Paulo e do país, que saíam de suas casas, para realizarem um curso de Licenciatura em uma Universidade Pública, em busca de uma transformação de sua vida, por meio da Educação. Aliás, a maioria era o primeiro integrante da família a ocupar esse espaço de formação superior (FCT, 2015).

O curso atendia principalmente alunas e alunos de camadas populares, predominantemente mulheres, que estudaram em escolas públicas. Mantido por “[...] programas assistenciais por meio de bolsas de estudo, moradia estudantil e outros, o que possibilita que esses alunos ingressem e concluam o curso” (FCT, 2015, p. 14). A realidade socioeconômica desses estudantes refletia na necessidade de trabalharem ao longo do curso ou realizarem estágios não obrigatórios, para conseguirem concluir a Licenciatura.

Dados do Anuário Estatístico da Unesp – ano base 2021 (2023) – reforçam essa afirmação do documento: haviam 128 vagas para moradia estudantil e, em 2018, tinham 115 vagas ocupadas; em 2019, eram 121 vagas preenchidas; em 2020, um total de 94 alunos dependiam da moradia; os últimos dados de 2021 apontam que 75 estudantes eram atendidos pelo programa. Além da moradia estudantil, de 2018 a 2021, uma média de 100 alunos recebiam auxílio aluguel, atualmente nomeado por auxílio socioeconômico. Ou seja, o número de estudantes atendidos por programas de permanência estudantil da FCT/Unesp diminuiu em decorrência da pandemia no ano de 2020, mas as informações de 2018 e 2019 evidenciam que os programas assistenciais são fundamentais para que os alunos se mantenham nos cursos.

Com base nas informações disponíveis no *site* da FCT/Unesp, o curso de Licenciatura em Pedagogia disponibiliza 80 vagas anuais, das quais 35 são para o período vespertino e 45 para o período noturno. O quadro abaixo indica a quantidade de alunos e alunas matriculados em disciplinas no curso de Pedagogia nos anos de 2018, 2019, 2020 e 2021 nos períodos noturno e vespertino.

Tabela 2 – Alunos matriculados no curso de Pedagogia (2018 – 2021).

Ano	Mulheres: Noturno	Mulheres: vespertino	Homens: noturno	Homens: vespertino	Total
2018	183	114	18	16	331
2019	217	132	21	16	386
2020	196	146	31	19	392
2021	213	140	33	16	402
Média	-	-	-	-	378

Fonte: Anuário Estatístico da Unesp – ano base 2021 (2023). Organizado pela autora (2023).

A tabela apresentada indica que o curso de Pedagogia esteve sempre com turmas de alunos numerosas, especialmente no período noturno, e é composto em sua maioria por alunas mulheres. A preferência pelas aulas noturnas é resultado das necessidades dos estudantes em conciliarem os estudos com o trabalho. Já a presença majoritária de mulheres é reflexo de um percurso histórico, no qual a profissão docente de Educação Infantil sempre foi associada a figura feminina, pela divisão sexual do trabalho, ou seja, o feminino encontra-se nos espaços de cuidado, maternidade e produção de valores no âmbito familiar (Silva, 2006).

Para conhecermos a organização curricular do curso de Pedagogia da FCT/Unesp, discorreremos sobre a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia (2015) e apresentamos as atividades curriculares que faziam parte da formação inicial de pedagogos no período de vigência do documento no subtópico seguinte.

4.4.3 A Matriz Curricular do Curso de Pedagogia (2015)

O objeto de trabalho específico dos pedagogos formados pela FCT/Unesp tinha como foco os processos de ensino e de aprendizagem na escola. No entanto, segundo o mesmo documento, isso não impedia que “[...] esse profissional esteja apto a atuar também em outros contextos educativos” (FCT, 2015, p. 14). Logo, esperava-se que os egressos fossem capazes de:

- Conceber, executar e avaliar projetos educacionais/pedagógicos (coletivos e interativos), articulando ação-reflexão-ação (teoria e prática);
- Participar como sujeito crítico/reflexivo, no âmbito político e social como, por exemplo, no Conselho Municipal de Educação;
- Exercer a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do ensino fundamental;
- Planejar e executar currículos e programas de ensino e/ou atividades para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do ensino fundamental;
- Avaliar cursos e programas de ensino e/ou atividades em ambientes escolares e não escolares, assim como, em programas sociais com caráter educativo, em hospitais, em brinquedotecas etc.;
- Assessorar técnica e pedagogicamente o desenvolvimento do ensino das disciplinas e/ou atividades educacionais na Educação Básica de Secretarias Municipais de Educação, Organizações Não-Governamentais (ONGs) e instituições escolares e não escolares (FCT, 2015, p. 15).

Para que os alunos e alunas alcancem tais capacidades, a Matriz Curricular do curso era organizada da seguinte maneira:

Quadro 5 – Matriz Curricular Curso de Pedagogia (2015).

1º ANO VESPERTINO E NOTURNO					
	Disciplina	C.H.	CR.	TER.	Pré-requisito
1	Filosofia da Educação I	75h	5	1º	
2	História da Educação I	75h	5	1º	
3	Práticas de Leitura e escrita	75h	5	1º	
4	Psicologia e Educação	75h	5	1º	
5	Sociologia da Educação I	75h	5	1º	
6	Filosofia da Educação II	75h	5	2º	Filosofia da Educação I
7	História da Educação II	75h	5	2º	História da Educação I
8	Metodologia do Trabalho Científico	75h	5	2º	Práticas de Leitura e escrita
9	Psicanálise e sala de aula	75h	5	2º	Psicologia e Educação
10	Sociologia da Educação II	75h	5	2º	Sociologia da Educação I
Total de horas no 1º ano do curso		750h	50		
2º ANO VESPERTINO E NOTURNO					
	Disciplina	C.H.	CR.	TER.	Pré-requisito
11	Avaliação de Sistemas educativos	75h	5	1º	
12	Escola e currículo	75h	5	1º	
13	Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso I	60h	4	1º	Metodologia do Trabalho Científico
14	Organização e Gestão escolar I	75h	5	1º	
15	Política Educacional e Organização Escolar Brasileira	75h	5	1º	
16	Problemáticas da Infância Contemporânea	30h	2	1º	
17	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil – creche	75h	5	2º	
18	Didática	75h	5	2º	Escola e currículo
19	Libras	75h	5	2º	
20	Organização e Gestão Escolar II	75h	5	2º	Organização e Gestão escolar I
21	Tecnologias aplicadas à Educação	30h	2	2º	
22	Estágio na Educação Infantil: aprendizagem da docência e gestão do ensino na creche	30h	2	2º	
23	Estágio Supervisionado de Educação Infantil (creche)	75h	5	2º	
Total de horas no 2º ano do curso		825h	55		
3º ANO VESPERTINO E NOTURNO					
	Disciplinas	C.H.	CR.	TER.	Pré-requisito
24	Avaliação da Aprendizagem	75h	5	1º	
25	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil – Pré-escola	75h	5	1º	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil – creche
26	Fundamentos da Arte na Educação Básica	45h	3	1º	
27	Fundamentos da Educação Física na Educação Básica	45h	3	1º	
28	Fundamentos da Educação Inclusiva	75h	5	1º	
29	Fundamentos da Geografia na Educação Básica	45h	3	1º	
30	Estágio na Educação Infantil: aprendizagem da docência e gestão do ensino na pré-escola	30h	2	1º	Estágio na Educação Infantil: aprendizagem da docência e gestão do ensino na creche
31	Estágio Supervisionado de Educação Infantil (pré-escola)	75h	5	1º	Estágio Supervisionado de Educação Infantil (creche)
32	Conteúdos, Metodologia e Prática	75h	5	2º	Fundamentos da Arte na Educação

	de Ensino de Artes				Básica
33	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Educação Física	75h	5	2º	Fundamentos da Educação física na Educação Básica
34	Literatura Infantil	45h	3	2º	
35	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Geografia	75h	5	2º	Fundamentos da Geografia na Educação Básica
36	Fundamentos e práticas em Língua Portuguesa: leitura e compreensão textual	75h	5	2º	
37	Estágio de Anos iniciais do Ensino Fundamental I: Aprendizagem da Docência e gestão do ensino	30h	2	2º	
38	Estágio Supervisionado de anos iniciais do Ensino Fundamental I	75h	5	2º	
39	Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso II	60h	4	2º	Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso I
	Total de horas no 3º ano do curso	975h	65		
4º ANO VESPERTINO E NOTURNO					
	Disciplina	C.H.	CR.	TER.	Pré-requisito
40	Fundamentos e práticas em Língua Portuguesa: produção e avaliação textual	75h	5	1º	Fundamentos e práticas em Língua Portuguesa: leitura e compreensão textual
41	Fundamentos da História na Educação Básica	45h	3	1º	
42	Fundamentos das Ciências Naturais na Educação Básica	75h	5	1º	
43	Fundamentos Linguísticos para o ensino da Língua Materna	75h	5	1º	
44	Fundamentos de Matemática na educação básica	75h	5	1º	
45	Estágio de Anos iniciais do Ensino Fundamental II: Aprendizagem da Docência e gestão do ensino	30h	2	1º	Estágio de Anos iniciais do Ensino Fundamental I: Aprendizagem da Docência e gestão do ensino
46	Estágio Supervisionado de anos iniciais do Ensino Fundamental II	75h	5	1º	Estágio Supervisionado de anos iniciais do Ensino Fundamental I
47	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências	75h	5	2º	Fundamentos das Ciências Naturais na Educação Básica
48	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino para Alfabetização	75h	5	2º	Fundamentos Linguísticos para o ensino da Língua Materna
49	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de História	75h	5	2º	Fundamentos da História na Educação Básica
50	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática	75h	5	2º	Fundamentos de Matemática na Educação Básica
51	Educação de Jovens e Adultos	45h	3	2º	
52	Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso III	60h	4	2º	Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso II
	Total de horas no 4º ano do curso	855h	57		

Fonte: Matriz Curricular Curso de Pedagogia (2015). Organizado pela autora (2023).

O primeiro ano do curso era dividido entre: as disciplinas teóricas voltadas para a reflexão e discussão sobre a educação e a profissão docente, como Filosofia da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia e Educação, e Psicanálise em sala de aula; e as disciplinas que apresentavam a pesquisa científica aos alunos, como Práticas de leitura e escrita e Metodologia do Trabalho Científico. Nesse primeiro ano do curso, as

disciplinas teóricas proporcionavam um primeiro contato para grande parte dos estudantes com discussões políticas e históricas, que caminhavam para a construção de concepções críticas sobre a educação.

O segundo ano permitia uma maior articulação entre as vivências nas escolas com os conhecimentos construídos no curso, pois os graduandos iniciavam os estágios supervisionados e as disciplinas, em sua maioria, eram voltadas para as operações didáticas na escola, como para compreensão do planejamento em diferentes esferas da educação, da direção do ensino e aprendizagem e dos processos de avaliação educacionais, como: Escola e Currículo; Didática; Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil – creche, entre outras. De outro lado, tínhamos disciplinas voltadas para a Gestão Escolar, como: Avaliação de Sistemas Educativos, Organização e Gestão Escolar e Política Educacional e Organização Escolar Brasileira. Ainda nesse ano, os alunos iniciavam a realização do TCC, no qual tinham o primeiro contato com o professor orientador e definiam o tema de pesquisa.

O terceiro ano constituía-se por disciplinas de conteúdos, metodologias e práticas de ensino de diferentes áreas, como Geografia, Educação Física, Arte, Língua Portuguesa, que, articuladas aos estágios supervisionados, proporcionavam aos alunos um conhecimento ainda maior sobre a realidade da atuação profissional como professores no chão da escola pública. Nesse terceiro ano, os futuros pedagogos iniciavam a escrita do TCC, e normalmente partiam das vivências de estágios articuladas com as teorias estudadas para o desenvolvimento do problema de pesquisa.

Por fim, as disciplinas do quarto ano envolviam a última experiência de Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e as demais disciplinas eram de conteúdos, metodologias e práticas de ensino, voltadas para o ensino de Língua Portuguesa, História, Matemática, Alfabetização, Ciências e para Educação de Jovens e Adultos (EJA). No quarto ano, os alunos realizavam a conclusão e defesa do TCC, na qual passavam por uma banca de arguição da monografia, composta por um docente convidado da FCT/Unesp, um professor convidado externo e o orientador.

Ao analisarmos a Matriz Curricular (2015), identificamos que não havia uma disciplina que mencionasse em seu título a palavra Pedagogia ou Pedagógico/a. Esse dado reafirma o que Silva Junior (2021, p. 17) reflete sobre a “[...] desconsideração acadêmica para com a Pedagogia no Brasil chega a atingir níveis surreais, de vez que ela também não costuma estar presente como componente curricular nem mesmo nos cursos que levam o seu nome”.

Assim, evidenciamos essa ausência de conteúdos sobre a Pedagogia, em sua especificidade, no curso de Pedagogia da FCT/Unesp no recorte temporal estudado.

Com base na Matriz Curricular (2015), como já mencionamos anteriormente, os egressos do curso tinham a oportunidade de cursar um quinto ano de Habilitação em Gestão Educacional após a formação como pedagogos no curso de Licenciatura. Essa Habilitação, com uma carga horária de 600h, tinha como objetivos:

- Oportunizar ao aluno compreender a educação como fenômeno social ajudando-o a reconhecer, denunciar e criticar a realidade social, bem como pesquisar e refletir sobre tal realidade;
- Discutir o papel da escola de Educação Básica como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- Possibilitar uma sólida fundamentação teórico-metodológica com base nos pressupostos filosóficos, históricos, sociológicos e psicológicos da educação, visando ao preparo dos estudantes para o exercício profissional;
- Proporcionar formação teórico-prática, por meio de disciplinas que desenvolvam diferentes conhecimentos para atuação na gestão educacional como diretor, coordenador pedagógico e/ou supervisor de ensino em instituições escolares da Educação Básica e instituições não escolares;
- Desenvolver conhecimentos para participação na gestão de processos educativos das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino em espaços escolares e não escolares;
- Discutir práticas de gestão educacional que ensejem aos graduandos observação, acompanhamento e participação no planejamento, na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas de Educação Básica como em outros ambientes educativos;
- Refletir sobre o conceito e aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não escolares;
- Desenvolver pesquisa, análises críticas e aplicação dos resultados de investigações na escola de Educação Básica relacionadas ao seu espaço de atuação profissional, e;
- Produzir e difundir conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (FCT, 2015, p. 12).

Para alcançar tais objetivos no âmbito da gestão educacional em espaços escolares e não escolares, a Matriz Curricular (2015) do 5º ano era organizada em dez disciplinas de 60h cada: *Teorias da Administração e gestão educacional*; *Supervisão Educacional: teoria e práticas*; *Direção Escolar*; *Coordenação Pedagógica*; *Gestão Escolar: orientação e estágio supervisionado em Educação Infantil*; *Cotidiano Escolar: investigações e proposições*; *Interações no Contexto Escolar: Conflitos e Resoluções*; *Gestão Escolar: orientação e estágio supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*; *Gestão Escolar: orientação e estágio supervisionado nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio* e *Gestão em instituições não escolares: orientação e estágio supervisionado*.

Embora, a Habilitação tivesse como intenção promover uma formação de gestores educacionais para além da escola, as disciplinas que faziam parte da grade curricular do quinto ano eram majoritariamente voltadas para o espaço escolar, e dentre os objetivos

propostos para o curso, evidenciamos semelhanças com os almejados nos quatro anos do curso de Pedagogia, como os três primeiros apresentados na lista.

Notamos que a estrutura do curso, assim como as DCNP (Brasil, 2006) e a Resolução CNE/CP nº 02/2015, era organizada em três principais núcleos. O primeiro, com disciplinas de Estudos Básicos (Brasil, 2006) ou Estudos de Formação Geral (Brasil, 2015), que se refere a todas as disciplinas do curso que envolvem a

- 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 (Brasil, 2006, p. 3-4).

Identificamos que as disciplinas de Fundamentos do primeiro ano do curso estão ligadas aos itens *a*, *f* e *j*, pois envolvem discussões sobre conceitos da Educação, sobre questões sociais e políticas que perpassam pela Educação e sobre a história e contexto social atual, desde as relações entre Educação e Trabalho, como as problemáticas no âmbito educacional. Já no segundo ano, evidenciamos que as disciplinas perpassam pela maioria dos itens do núcleo de Estudos Básicos, especialmente sobre aplicação de princípios da gestão democrática, estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de

organização do trabalho docente, da aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da Educação e do conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

No terceiro e quarto ano do curso, além da presença do núcleo de Estudos Básicos com a ênfase no trabalho didático com conteúdos pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Arte e Educação Física, observamos que o segundo núcleo, referente ao aprofundamento e diversificação de estudos, envolve: a investigação de processos educativos e de gestão em diferentes espaços educativos, escolares e não escolares; a avaliação, criação e utilização de materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem diversos; a pesquisa, estudo, análise e avaliação de fundamentos da Educação e conhecimentos pedagógicos estão presentes nos estágios supervisionados na elaboração do TCC.

E um terceiro núcleo, referente aos Estudos de Enriquecimento Curricular, faz parte da estrutura do curso de Pedagogia e está presente nas propostas metodológicas das disciplinas, em pesquisas, projetos de extensão e atuação dos alunos em outros espaços da universidade, como:

- 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 (Brasil, 2006, p. 4).

E a Resolução CNE/CP nº 02/2015 completa esse núcleo com a

[...] residência docente, entre outros definidos no projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição; mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC e atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social (Brasil, 2015, p. 10-11).

Os três núcleos perpassam pela organização da estrutura curricular do PPP (FCT, 2015) analisado. No documento são descritas com mais detalhes algumas atividades curriculares obrigatórias presentes na grade do curso, como: TCC; AACC; Prática como Componente Curricular; e explica a proposta do curso para o Estágio Supervisionado. Faremos uma síntese das atividades citadas para compreendermos suas intencionalidades e relevâncias para a formação de pedagogos na FCT/Unesp.

a) Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

Ao analisarmos a configuração do curso de Pedagogia, identificamos o TCC como componente curricular presente no PPP (FCT, 2015). Embora a Resolução CNE/CP nº 1/2006 e Resolução CNE nº 2/2015 não mencionem a monografia como uma exigência para a formação em Pedagogia e licenciaturas, o Conselho do Curso, no período de vigência do PPP de 2015, incluiu a monografia como obrigatoriedade para a formação em Pedagogia na FCT/Unesp.

O trabalho em questão era introduzido com a disciplina de Metodologia do Trabalho Científico no primeiro ano do curso, uma base sobre o que era a pesquisa científica, na qual os alunos aprendiam sobre a estrutura de um projeto de pesquisa, realizavam leituras sobre possíveis metodologias de pesquisa, e elaboravam o currículo Lattes. A partir do segundo ano, havia uma continuidade dessa disciplina em Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso I, II e III.

Dentre os objetivos do curso de Pedagogia, presentes no PPP (FCT, 2015), destacamos dois que estão articulados com a proposta de TCC:

- Propiciar vivências aos alunos de desenvolvimento de pesquisa, análises críticas e aplicação dos resultados de investigações na escola de Educação Infantil e Anos Iniciais do ensino fundamental relacionadas ao seu espaço de atuação profissional;
- Incentivar a produção e difusão de conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (FCT, 2015, p. 11).

Os objetivos do curso citados estão relacionados com a proposta TCC, levando em consideração que o componente curricular proporcionava aos graduandos a construção de análises críticas, resultados de investigações na escola de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que permitiam ao aluno o aprofundamento de seus estudos em uma temática educacional de seu interesse, estimulando o gosto pela pesquisa científica.

O TCC era uma disciplina relevante para a formação do pedagogo como futuro professor pesquisador, pois exigia a elaboração de uma monografia que seria desenvolvida seguindo as normas de pesquisa científica e sob a orientação de um docente vinculado ao Departamento de Educação da FCT/Unesp (FCT, 2015).

Atualmente, a monografia (TCC) não faz mais parte do PPP (FCT, 2018)⁸ do curso de Pedagogia da FCT/Unesp, pois

⁸ Reelaboração do PPP do curso de Pedagogia da FCT/Unesp em decorrência de uma nova atualização da Deliberação CEE/SP nº 111/2012, que fixa Diretrizes Curriculares complementares para a formação de docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal superior e Licenciaturas em 2017, que deveria se efetivar com os ingressantes de 2019.

[...] por uma adequada e consistente formação do professor, o grupo de professores do Departamento de Educação da FCT/UNESP que participou do processo de reestruturação do curso de Pedagogia, considerando o atual cenário da UNESP, principalmente com a ausência de reposição de professores, decidiu por duas alterações centrais ao curso. A primeira refere-se à eliminação do quinto ano proposto como opcional que enfatiza a formação na gestão educacional, e a outra alteração foi a extinção do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) (FCT, 2018, p. 6).

Todavia, as colaboradoras dessa pesquisa vivenciaram a produção desse trabalho ao longo dos quatro anos de curso. Portanto, consideramos relevante descrever o componente curricular como um possível determinante identitário na formação inicial em Pedagogia, assim como os estágios.

b) Atividades Acadêmico Científico Culturais e Formação Complementar (AACC's)

Outro componente curricular obrigatório são as AACC's, que se referem às Atividades Acadêmico Científico Culturais e Formação Complementar. Baseado no PPP (FCT, 2015, p. 24), tais atividades têm como proposta “[...] possibilitar o alargamento do repertório e do referencial teórico das práticas de ensino a partir de manifestações e oferta cultural local concreta”. Assim, a intencionalidade por meio das AACC's seria ampliar as reflexões acadêmicas em relação aos valores culturais/estéticos e suas práticas.

O regulamento das AACC's indica os seguintes objetivos para essas atividades no artigo 2º:

- I. Possibilitar a ampliação do repertório e do referencial teórico das práticas de ensino a partir de manifestações e oferta cultural local concreta.
- II. Contribuir para ampliação das reflexões acadêmicas a serem apropriadas e utilizadas pelos protagonistas do processo educativo – alunos e professores.
- III. Propiciar a ampliação de espaços de formação através das diferentes manifestações culturais e linguagens.
- IV. Promover e valorizar as culturas das comunidades.
- V. Enriquecer o vocabulário do futuro pedagogo (FCT, 2016).

O documento ressaltava que, com base no perfil do aluno no período que antecede o ano de 2015, as turmas formadas no curso de Pedagogia tinham um acesso restrito a estas atividades culturais/estéticas pela “[...] reduzida oferta ou baixo poder aquisitivo; sem hábitos de consumo cultural mais amplos” (FCT, 2015, p.24). Portanto, as AACC's tinham como foco que os alunos do curso participassem de eventos e manifestações culturais, artísticos e que envolvessem discussões e reflexões críticas sobre a educação.

A escrita e a leitura são fatores decisivos para a compreensão do mundo hegemônico da academia, mas, para a hegemonia econômica e das informações midiáticas é necessária à incorporação dos estudos culturais e visuais/estéticos e o conhecimento das artes nas propostas educativas (FCT, 2015, p. 27).

Desta forma, a Educação estética insere a Arte na vida humana e transforma a realidade por meio da “[...] reelaboração criativa da realidade, permite o desfrutar, o fruir, o emocionar-se” (FCT, 2015, p. 28). Essa participação nas atividades culturais e de formação complementar almejava que, quando os estudantes atuassem na escola, pudessem reconhecer a relevância das manifestações artísticas e culturais locais dentro do espaço escolar.

O PPP (FCT, 2015) utilizava diferentes fundamentos teóricos que reafirmavam a concepção de que a Arte transforma a realidade das pessoas, e que professores precisam ter contato com essas atividades científico-culturais para proporcionarem aos seus alunos e alunas experiências de aprendizagem, pois, “[...] a arte transforma nossas ações e olhares sobre o mundo” (FCT, 2015, p.28).

Além da fundamentação teórica sobre as AACC’s, o documento apresenta aspectos que deveriam ser considerados na elaboração do Regulamento das AACC’s, como o art. 7º, inciso III da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que define a carga horária mínima para as atividades: “[...] 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria” (Brasil, 2006). Já o art. 13, inciso IV da Resolução CNE nº 2/2015, amplia para “[...] 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes [...]” (Brasil, 2015).

Além dos documentos citados, o PPP (FCT, 2015) ressalta que também devem ser considerados: o perfil dos estudantes do curso de Pedagogia; a ênfase na formação docente para atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; o objetivo das AACC’s proporcionarem a formação cultural dos futuros pedagogos da FCT/Unesp.

Para validação das AACC’s, o Regulamento das Atividades Acadêmico Científico Culturais e Formação Complementar do Curso (FCT, 2016) solicitava a comprovação dessas atividades por meio de apresentação de comprovantes oficiais entregues ao Conselho de Curso, seguindo a data estabelecida no calendário escolar da FCT/Unesp. A carga horária necessária totalizava 210 horas (14 créditos) ao final do quarto ano do curso. O artigo 5º do regulamento lista as seguintes atividades que poderiam ser realizadas para validação das AACC’s.

- I. Participação e apresentações em atividades artísticas e culturais, como exposições, excursões, gincanas culturais, e outras. Nesse item o aluno poderá frequentar espetáculos realizados anualmente, como Festival Nacional de Teatro de Presidente Prudente (FENTEPP); apresentações de dança, teatro, música, artes visuais e cinema promovidos pelo Centro Cultural Matarazzo, atividades culturais promovidas sistematicamente pelo SESC, participação nas atividades paralelas à

Feira do Livro entre outras, sempre que atestadas através de documento próprio do promotor.

II. Participação em projetos sociais desenvolvidos em escolas públicas, e em instituições em atividades didáticas, culturais e sociais como voluntários ou estágio não obrigatório, sempre que atestadas através de documento próprio do promotor.

III. Participação em congressos, jornadas, semanas ou cursos de extensão, fóruns, seminários, conferências, minicursos, palestras, e outras atividades científicas (FCT, 2016).

Como oportunidade de auxiliar os estudantes com o acesso às AACC's, o curso previa a oferta de atividades científico-culturais no curso de Pedagogia, como:

- Desenvolvimento de Cine Clube da UNESP/FCT (em implementação);
- Elaboração de canal de divulgação das atividades previstas nas agendas culturais do SESC, da cidade e da FCT;
- Implantação de atividades periódicas envolvendo literatura e leitura;
- Estimulo ao engajamento em trabalho voluntário junto ao Centro Cultura Matarazzo, na forma de propostas de oferecimento de oficinas, contação de histórias, oficinas de artes, relatos de memória da cidade, mostras fotográficas, e outras oficinas que o centro necessitar de voluntários.
- Intensificação e aprimoramento das atividades culturais da semana de Educação.
- Inclusão de visitas técnicas culturais semestrais para conhecimento de centros culturais, acadêmicos e/ou científicos fora da microrregião de Presidente Prudente (no estado de São Paulo ou em outros estados) (FCT, 2015, p. 30).

Desse modo, cada atividade tinha uma pontuação presente no quadro do regulamento das AACC's (Anexo A), e as atividades que já tinham uma carga horária no comprovante enviado ao Conselho do Curso consideravam essa carga horária descrita e documentada. Assim, as AACC's, como componentes curriculares obrigatórios para que os alunos concluíssem o curso, incentivavam as turmas na participação de eventos, como a Semana da Pedagogia, que envolvia todo o curso na oferta de oficinas, palestras e rodas de conversa.

c) Prática como Componente Curricular (PCC)

Articuladas com as disciplinas regulares, a Prática como Componente Curricular (PCC) foi inserida no PPP (FCT, 2015) após a Resolução CNE nº 2 de 2015, que estabelece no artigo 13 as “400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo” (Brasil, 2015). De acordo com o Parecer CNE/CP nº 2 de 2015 (p. 31 *apud* FCT, 2015, p. 31), a Prática como Componente Curricular é

[...] uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente [...] de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o se processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador.

A fim de proporcionar essa articulação com os estágios supervisionados e atividades de trabalho acadêmico, esse componente curricular foi inserido em todas as disciplinas da matriz curricular que possuíam carga horária de 75h, nas quais 15h eram planejadas para o desenvolvimento de atividades práticas (FCT, 2015).

Para tanto, foi estabelecido que “[...] em cada programa de ensino fosse descrito na metodologia a proposta de Prática a ser desenvolvida nas diferentes disciplinas” (FCT, 2015, p.31). As disciplinas que destinariam 15h para as atividades caracterizadas como práticas foram citadas no documento, dentre elas: Filosofia da Educação I; História da Educação I; Práticas de Leitura e Escrita; Psicologia e Educação; Sociologia da Educação I; Contribuições da Psicanálise na sala de aula; Filosofia da Educação II; História da Educação II; Sociologia da Educação, entre outras. Ao todo, foram 32 disciplinas com carga horária total de 75h que participaram na proposta pedagógica, destinando 15h para as atividades práticas, totalizando 480 horas.

d) Estágio Supervisionado

O Estágio Supervisionado durante o curso, sem considerarmos o quinto ano (opcional) de formação em Gestão educacional, perpassava pela Creche, Pré-escola e Anos iniciais do Ensino Fundamental, que eram realizados em “[...] instituições de educação básica regularizadas, preferencialmente, públicas e no município de Presidente Prudente, que tenham convênio celebrado com a FCT/UNESP no Estágio de docência” (FCT, 2015, p. 37). A carga horária de estágio supervisionado totalizava 420h, realizados nos três últimos anos do curso, nas disciplinas de Estágio na Educação Infantil: Aprendizagem da docência e gestão do ensino na creche (30h); Estágio na Educação Infantil: Aprendizagem da docência e gestão do ensino na pré-escola (30h); Estágio de Anos iniciais do Ensino Fundamental I: Aprendizagem da docência e gestão do ensino (30h); Estágio de Anos iniciais do Ensino Fundamental II: Aprendizagem da docência e gestão do ensino (30h); Estágio Supervisionado de Educação Infantil (creche) (75h); Estágio Supervisionado de Educação Infantil (pré-escola) (75h); Estágio Supervisionado de anos iniciais do Ensino Fundamental I (75h); e Estágio Supervisionado de anos iniciais do Ensino Fundamental II (75h) (FCT, 2015).

Ressaltamos que dessas disciplinas as quatro primeiras que apresentam a expressão “aprendizagem da docência e gestão do ensino” visam desenvolver atividades de orientação, leituras, discussões e reflexões coletivas sobre os fundamentos do Estágio Supervisionado propriamente dito. As quatro últimas referem-se ao Estágio desenvolvido diretamente na instituição escolar ou não escolar (FCT, 2015, p. 40).

Os sujeitos envolvidos no estágio eram o aluno estagiário, o professor orientador da FCT/Unesp e o supervisor, que era o professor/a da turma que o aluno acompanhava na escola ou o gestor da escola. Como ficou previsto no PPP (FCT, 2015) para que o professor da Unesp exerça a sua função como orientador do estágio, as turmas de estágio supervisionado ficaram limitadas a terem no máximo 20 graduandos matriculados, em virtude da alta demanda dos documentos e das atividades dos estágios (FCT, 2015).

Dentre as atividades de estágio, havia um evento nomeado Seminário do Estágio Supervisionado que acontecia ao término de cada semestre letivo do curso, com duração de aproximadamente três dias de formação. Nesse Seminário, os estudantes apresentavam artigos científicos desenvolvidos ao longo das disciplinas de Estágio Supervisionado sobre temáticas voltadas para as vivências de estágio realizado. Esses artigos eram escritos em duplas ou trios com temática envolvendo a etapa da educação acompanhada naquele semestre: Educação Infantil (creche); Educação Infantil (pré-escola); ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Essa atividade se constituía como um momento de avaliação prevista nas disciplinas de estágio, e os artigos eram corrigidos pelo docente responsável. Ressaltamos que no Seminário ocorriam as apresentações orais desses artigos com um moderador que provocava discussões e reflexões. O evento era aberto para estudantes e professores do curso de Pedagogia, e também professores de outros cursos, alunos do Programa de Pós-Graduação, estudantes do curso, professores e equipe gestora das escolas parcerias dos estágios eram convidados para participarem do evento como organizadores e ouvintes.

Ainda de acordo com o documento, os objetivos do Estágio Supervisionado eram:

- Articular teoria e prática oportunizando a aprendizagem da profissão docente e da profissão de pedagogo gestor (supervisor, diretor, coordenador pedagógico, pedagogo em espaços não escolares) nos diferentes ambientes de futura atuação profissional;
- Observar e refletir sobre a organização e gestão da escola e da prática pedagógica;
- Vivenciar a experiência do estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio (FCT, 2015, p. 37).

Os objetivos descritos para estágio não apresentavam a palavra “identidade”; todavia, explicitavam que, nas atividades, esse aluno teria a oportunidade de aprender a profissão docente a partir da articulação da teoria e prática, que defendemos nesse estudo como uma atividade carregada por intencionalidade – *práxis*.

Ao pensarmos na proposta de estágio de Pimenta e Lima (2017), que considera que ela contribua para a construção das bases identitárias da profissão docente e que possibilite esse aluno reconhecer-se como futuro professor, estamos diante de objetivos incompletos, que

podariam expor a construção e fortalecimento da identidade docente por meio da reafirmação da escolha da profissão, da busca pelo conhecimento sobre qualificação profissional, carreira profissional, diferentes possibilidades de empregos, a importância da ética, competência e compromisso profissional ao longo dos estágios.

Pimenta e Lima (2017) assinalam alguns desafios no que diz respeito aos estágios em licenciaturas, dentre eles: fragmentação entre os conteúdos discutidos na Universidade com a atividade nas escolas; falta de intencionalidade dessas atividades, resultando em um distanciamento da *práxis* do Estágio Supervisionado; e ausência de reflexão sobre a ação. O estágio torna-se, assim, uma atividade formativa insuficiente para a construção da identidade docente na formação inicial de professores.

Questionamo-nos, portanto, como deveriam se configurar os estágios no curso de Pedagogia? Como manter uma visão interdisciplinar que articule teoria e prática? Que vincule as vivências pessoais, coletivas e sociais dos estudantes? E especialmente: se e como os estágios, fundamentais nos cursos de Pedagogia, estão contribuindo para a construção das identidades docentes dos graduandos?

Para isso, Pimenta e Lima (2017, p. 50) apontam a relevância de discutirmos a profissão e profissionalidade docente, considerando a construção da identidade de professores nos cursos de Pedagogia. Teríamos como alternativas: que os cursos construam propostas de estágios, em seus PPP's; que considerem as características e os modos de exercício da atividade docente (profissão); que evidenciem o comprometimento com os resultados de qualidade do ensino (profissionalidade); e que reconheçam a constituição da identidade docente ainda na graduação, a partir dos saberes construídos por esses alunos, futuros professores. Assim,

[...] os cursos de formação podem ter importante papel na construção ou no fortalecimento da identidade, à medida que possibilitam a reflexão e a análise crítica das diversas representações sociais historicamente construídas e praticadas na profissão (Guimarães, 2004 *apud* Pimenta; Lima, 2017, p. 52).

Em meio à formação inicial, que segundo Pimenta e Lima (2017) é um marco importante para a construção da identidade de professores, definida por saberes e não ainda pelas atividades docentes, o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia tem um papel fundamental na reflexão, construção e fortalecimento da identidade, do ser professor, de reafirmar a escolha da profissão.

4.4.4 O contexto do curso de Pedagogia da FCT/Unesp

É necessário contextualizarmos o curso de Pedagogia para além dos documentos que lhe organizam e norteiam-no, a fim de conhecermos de fato qual a realidade do curso na FCT/Unesp, tendo em vista que há diversos fatores que perpassam pelo cotidiano dos estudantes ao longo da licenciatura, dentre eles: a forte presença dos estágios não obrigatórios; a ausência de professores efetivos para ministrarem determinadas disciplinas; a situação econômica dos alunos do curso e demais elementos que constroem a cultura organizacional da Pedagogia.

Dessa maneira, ao retomarmos o documento que legitimava a ação de ensinar no curso de licenciatura em Pedagogia da FCT/Unesp durante a formação inicial das colaboradoras da pesquisa, nos termos do PPP (FCT, 2015), a partir do final de 2018 até início de 2022 notamos que a transposição dos componentes curriculares documentados para o exercício na prática sofreu influência desse contexto do curso na FCT/Unesp. Isso porque uma cultura organizacional do curso é influenciada pelo perfil dos graduandos, pela postura dos docentes frente às disciplinas e pelo modo como a Pedagogia foi apresentada ao longo da graduação.

Um dos principais fatores que impactam na formação dos alunos do curso de Pedagogia são os estágios não obrigatórios. É evidente que grande parte dos estudantes realizam os estágios por uma necessidade financeira e pelas oportunidades serem de fácil acesso para quem está cursando licenciatura. Os estágios não obrigatórios são realizados em: escolas privadas, nos quais os graduandos atuam como tutores de alunos com deficiências ou transtornos do desenvolvimento neurológico ou como auxiliares de sala de aula; ou escolas públicas municipais, restritos à função de cuidador de crianças e adolescentes com laudo de médico especialista.

As bolsas de estágios não obrigatórios no município de Presidente Prudente/SP variam de R\$ 550 (quinhentos e cinquenta reais) a R\$ 1.285 (mil duzentos e oitenta e cinco reais). Essa renda auxilia os alunos da Pedagogia a se manterem no curso, tendo em vista que muitos estudantes são de outros municípios e se mudaram para realizarem a faculdade. Logo, dependem financeiramente do estágio para pagarem contas básicas, como aluguel e alimentação.

Como afirmamos anteriormente, a FCT/Unesp, enquanto uma universidade pública, tem políticas de permanência que, segundo os dados do Anuário Estatístico da Unesp – ano base 2021 (2023) –, são importantes para auxiliar os alunos a se manterem nos cursos. Todavia, os auxílios socioeconômicos são divididos em dois: Socioeconômico 1, com o valor mensal de R\$ 500,00 (quinhentos reais), com subsídio de R\$ 300 (trezentos reais) para

alimentação; Socioeconômico 2, com o valor mensal de R\$ 400,00 (quatrocentos reais), com subsídio de R\$ 300 (trezentos reais) para alimentação. Tais valores não condizem com os gastos básicos de um estudante, razão pela qual os alunos precisam realizar estágios remunerados e/ou trabalharem em outros espaços para pagarem suas contas.

Diante disso, observamos que a questão econômica impacta na formação inicial dos alunos do curso de Pedagogia, tendo em vista que a necessidade de conciliar estudos, trabalho e também outras responsabilidades familiares, como no caso de alunas que são mães e possuem triplas jornadas de trabalho, sentindo-se cansadas e desanimadas ao longo da graduação, como analisamos na narrativa da colaboradora Fátima.

Destacamos que pela minha vivência⁹ no curso de Pedagogia durante os anos de 2017 até 2021, observei colegas de graduação realizando estágios não obrigatórios cansativos que impactavam nos seus estudos, especialmente os estágios como cuidadoras de crianças e adolescentes em escolas privadas e públicas, causando um desgaste emocional e físico por falta de apoio e preparo para lidarem com as adversidades do cotidiano nessa função. Do mesmo modo, evidenciamos na experiência da professora colaboradora Vanda o estágio não obrigatório como um trauma em sua trajetória acadêmica, em decorrência dessa ausência de suporte para os estagiários.

Por outro lado, a realização de estágios não obrigatórios em escolas que tinham uma equipe de trabalho acolhedora se constituía como oportunidade formativa relevante aos estudantes de Pedagogia, e as atribuições de estagiários condizentes com o papel docente se tornaram vivências marcantes positivamente para egressos do curso, como foi destacado por quatro colaboradoras da pesquisa.

Outro ponto que merece destaque nessa contextualização do curso é a presença de professores substitutos e bolsistas de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação, devido à ausência de professores efetivos para assumirem todas as disciplinas do curso. Das 52 disciplinas que cursei, sete foram ministradas por professores temporários: uma professora que estava cursando Mestrado em Educação; quatro professores faziam Doutorado em Educação; e duas docentes que eram Doutoradas em Educação e foram contratadas por meio de processos seletivos. Em decorrência dessa falta de docentes efetivos no Departamento de Educação, o curso de Pedagogia toma a decisão de retirar o TCC e o 5º ano de Habilitação em

⁹ Utilizamos a primeira pessoa do singular nesse trecho por relatar uma visão da pesquisadora como egressa do curso de Pedagogia da FCT/Unesp.

Gestão Educacional para os estudantes ingressantes a partir de 2019, conforme presente no trecho do PPP (2018):

[...] considerando o atual cenário da UNESP, principalmente com a ausência de reposição de professores, decidiu por duas alterações centrais ao curso. A primeira refere-se à eliminação do quinto ano proposto como opcional que enfatiza a formação na gestão educacional, e a outra alteração foi a extinção do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC). Essas alterações impactaram na diminuição da carga horária total do curso (FCT, 2018, p. 6).

Reviver também é momento de refletir, e ao olharmos para os documentos e lembrarmos as vivências ao longo do curso de Pedagogia, compreendemos que tais aspectos impactam na formação inicial das professoras colaboradoras desse estudo. Deste modo, me questiono novamente sobre o meu problema de pesquisa: afinal, quais as contribuições do curso de Pedagogia na construção da identidade docente? Minha indagação é especificamente para as professoras que aceitaram participar da nossa pesquisa.

Reconhecemos que por trás de um PPP existe a cultura organizacional, que se refere: à singularidade da organização da escola devido aos elementos informais, como os comportamentos e costumes; ao contexto histórico da instituição; e à bagagem cultural que os sujeitos possuem. A cultura organizacional da escola, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), se constitui de dois elementos centrais: Cultura instituída, que são legislações superiores que orientam a construção desse documento, e notamos nos tópicos anteriores que esses documentos são resultados de uma história da Educação no Brasil, marcada por uma formação tecnicista que descaracterizou a ação pedagógica ao longo dos anos, desvalorizando o papel profissional do professor; e a Cultura instituinte, formada por regras criadas e decisões tomadas pelos membros do curso, a partir do contexto institucional, da realidade dos docentes e estudantes.

Frente a essas questões que refletem diretamente no modo como o curso de Pedagogia contribui com a formação de futuros pedagogos/professores, é necessário compreendermos a profissionalidade, a partir do trabalho pedagógico, como “modo de exercício da profissão, ao seu conteúdo identitário [...] que distingue uma profissão às demais” (Silva Junior, 2021, p. 23), e que é marcado pelo conhecimento do professor, de sua formação profissional para a ascensão do estatuto social da profissão docente.

Essa formação profissional é constituída pelas vivências dessas estudantes antes, durante e após o curso, das oportunidades que tiveram ao longo da Licenciatura em Pedagogia e das condições de trabalho que refletem no processo de construção dos seus saberes docentes e no modo como a identidade docente será construída. Portanto, utilizamos do instrumento

proposto nesse estudo – entrevista narrativa – para analisarmos se o curso de Pedagogia da FCT/UNESP contribuiu para a construção da identidade profissional docente de alunos egressos.

5 IDENTIDADES EM CONSTRUÇÃO: NARRATIVAS DOCENTES

Durante o processo de elaboração das narrativas docentes, seguimos a abordagem de análise de entrevistas narrativas proposta por Souza (2014). Inicialmente, realizamos a etapa denominada Tempo I, que consiste na fase de organização e revisão das narrativas para identificação de características únicas, chamadas pelo autor de irregularidades, e as regularidades, que seriam as semelhanças entre as histórias de formação de vida. Nesse momento, traçamos um perfil biográfico, tanto coletivo quanto individual, a partir das narrativas, e fizemos a revisão cruzada – organizada em quadros –, o que permitiu compararmos as histórias e realizamos as interpretações para construção dos temas unificados. Nesse percurso, levamos em conta as singularidades de cada história, combinando-as, articulando-as e comparando-as, com o objetivo de fazer um movimento entre o individual e o coletivo e vice-versa.

Após a revisão cruzada, no Tempo II, construímos as unidades temáticas de análise, no qual as narrativas foram reconstituídas com base em representações de grupos. Nesse processo, dedicamo-nos em uma revisão cuidadosa dos depoimentos e experiências descritos pelas colaboradoras, exigindo uma habilidade para estabelecermos diálogos intertextuais e uma análise horizontal das experiências individuais e coletivas expressas nas narrativas.

A última etapa, Tempo III, detalhada na seção metodológica, consistiu na análise interpretativa-compreensiva que foi concretizada por meio das revisões das unidades temáticas de análise, dos grupos construídos anteriormente, e das fontes teóricas utilizadas na pesquisa.

Desse modo, essa seção está organizada em três tópicos: Perfis biográficos das professoras, com um caráter descritivo das colaboradoras da pesquisa; Trajetórias de vida, com aspectos constituintes da identidade docente, dividido em subtópicos para o processo de análise das regularidades e irregularidades das narrativas das colaboradoras; e Contribuições do curso de Pedagogia para a construção das identidades docentes, com a intencionalidade de concluirmos a análise resgatando pontos específicos das narrativas, articulando-os com os referenciais teóricos da pesquisa.

5.1 Perfis biográficos das professoras

Para traçar o perfil biográfico das professoras, analisamos as jornadas individuais e coletivas, destacando as vivências das colaboradoras e suas singularidades. A descrição das colaboradoras inclui sigilo para respeitar a privacidade das docentes. Utilizarei, em

substituição aos nomes originais, os nomes de professoras que marcaram a minha formação inicial em Pedagogia e tiveram um impacto significativo em minha formação, colaborando para a construção da minha identidade docente¹⁰.

a) Professora Vanda

A professora Vanda tem 25 anos e formou-se em Pedagogia na FCT/UNESP em 2019, turma do período vespertino, sua única formação em nível superior. Atualmente, leciona em uma escola municipal de gestão compartilhada de Educação Infantil em Presidente Prudente/SP.

Inicialmente, a colaboradora tinha o desejo de estudar Fisioterapia para trabalhar e ajudar pessoas com deficiência, mas não conseguiu passar no vestibular. Como não tinha condições financeiras para pagar a faculdade, decidiu estudar Pedagogia, pois acreditava que poderia alcançar seu objetivo por meio do ensino e da aprendizagem. Ao ser aprovada, sentiu muita alegria. Durante a faculdade, ela ingressou no Centro de Inclusão, Digital e Social (CPIDES), um espaço que desenvolve cursos híbridos e a distância, baseados em metodologias ativas de aprendizagem, voltadas para Educação Inclusiva de pessoas com deficiência.

Vanda aprendeu sobre inclusão, respeito ao próximo e sobre múltiplas deficiências, além de perceber que o currículo da Pedagogia era limitado nesse aspecto. Ela destaca que a maior parte do seu aprendizado sobre Educação Inclusiva foi adquirido por meio da experiência no CPIDES. Durante sua trajetória na faculdade de Pedagogia, a colaboradora enfrentou frustrações financeiras devido ao término da bolsa no CPIDES, o que a levou a buscar estágios não obrigatórios na prefeitura.

Um desses estágios envolveu cuidar de um menino com Síndrome de Down, que apresentava desafios significativos. Essa experiência trouxe grandes dificuldades e questionamentos sobre sua capacidade como professora. No entanto, ela teve uma experiência positiva durante um estágio supervisionado em uma sala de maternal, o que a fez reencontrar sua paixão pela Educação. Mesmo com algumas complicações em outros estágios, ela guarda essas experiências como marcantes em sua trajetória.

Durante o período que cursava Pedagogia, a colaboradora teve a oportunidade de ministrar aulas no estágio não obrigatório em colaboração com uma professora, o que foi uma experiência muito positiva. Vanda teve uma interação significativa com as crianças, incluindo

¹⁰ Utilizamos essa explicação em primeira pessoa do singular por relatar a escolha da pesquisadora quanto aos nomes fictícios das colaboradoras.

aquelas com deficiência e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). O conhecimento adquirido no CPIDES permitiu que ela ajudasse a professora, oferecendo sugestões e estratégias. Isso a fez refletir que talvez as frustrações anteriores foram um desafio maior do que estava preparada para enfrentar, mas em outras áreas se sentiu mais capacitada. Essa experiência reacendeu sua alegria ao trabalhar com Educação Infantil e pessoas com deficiências.

Com o fim do curso, ela se questionou sobre os próximos passos, mas percebeu que encontrou outros espaços de atuação que se identificava, não apenas no trabalho como professora de pessoas com deficiências, mas também na Educação Infantil.

Após formada em Pedagogia, a professora se mudou para São José dos Campos/SP e foi contratada por uma escola como auxiliar de professora. Ela viveu experiências positivas nessa escola, pois havia recursos pedagógicos para Educação Inclusiva à disposição da colaboradora para usar com os alunos com deficiências.

No entanto, houve uma frustração profissional com um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nessa escola, pois a equipe gestora não estava preparada para ajudá-lo adequadamente. O aluno ficou desconfortável e apresentou comportamentos desafiadores, o que levou a colaboradora a questionar sua capacidade de lidar com situações semelhantes no futuro. No entanto, a experiência na sala de pré-escola na mesma escola no contraturno escolar foi gratificante, e a colaboradora desenvolveu afeto pelas crianças e afirma ter gostado de ensiná-los.

Com a pandemia, ela precisou retornar ao seu local de origem, Presidente Prudente/SP. A professora Vanda estava indecisa sobre sua carreira profissional, ponderando entre trabalhar com Educação Infantil ou seguir estudando para se tornar uma professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sentia-se frustrada por não conseguir trabalhar com Educação Inclusiva, mesmo após ter desenvolvido um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e cogitar a possibilidade de fazer um mestrado nessa área. Ela ficou desempregada por um período.

Em 2021, a professora Vanda conseguiu um emprego como educadora em uma escola administrada por uma instituição responsável pela gestão compartilhada de algumas escolas municipais de Presidente Prudente/SP. No entanto, ela expressou na narrativa a sua dificuldade em encontrar oportunidades de trabalho sem experiência no currículo e a frustração de sempre iniciar como auxiliar ou educadora.

Vanda se questionava se teria a oportunidade de ter sua própria sala de aula como professora no futuro: “[...] nossa, toda vez que eu começar em uma escola, eu vou ter que

começar como auxiliar de professora ou como educadora? Será que eu nunca vou ter a oportunidade de ter a minha sala?” (Vanda, 2023). Ser educadora no município é um cargo distinto de ser professora, pois a educadora não desenvolve planejamentos para a turma, ela acompanha a turma no período oposto e propõe o que nomeiam como brincadeiras lúdicas para as crianças, mesmo tendo a mesma formação em Pedagogia. É a educadora que fica de apoio no corredor escolar, tem o papel de ajudar as professoras e acompanhar as crianças em atividades da rotina quando necessário.

Após estudar e almejar ter o cargo de professora, a colaboradora passou na prova interna da instituição, na qual já atuava como educadora. Ela solicitou uma turma de maternal, mas foi designada para o berçário novamente. Durante os últimos três meses de aula presencial antes da pandemia do Covid-19, a professora atuou em uma turma de berçário que considerou desafiadora, com duas crianças com TEA e uma com TDAH. Ela sentiu falta de apoio e auxílio, pois em sua percepção as pessoas fugiam de ajudá-la. A orientadora pedagógica da escola negava as necessidades especiais das crianças, o que gerava dificuldades adicionais.

Vanda identificou as características das crianças com base em seus conhecimentos do CPIDES, mas, sem o apoio necessário, a situação se tornou muito complicada. Ela sentiu-se desanimada e questionou novamente suas habilidades como professora, além de se perguntar se ninguém via suas qualidades ou valorizava seu trabalho. Apesar disso, continuou no emprego.

No ano seguinte, a colaboradora recebeu novamente a designação para o berçário e teve uma experiência totalmente diferente do ano anterior. Apesar de compartilhar a sala com outra professora e cuidar de dezesseis bebês ao mesmo tempo, ela se considerou uma boa professora. Testemunhou o progresso das crianças e recebeu um retorno positivo dos pais, que agradeciam pelos marcos de desenvolvimento alcançados pelos filhos. A colaboradora relata que essa valorização das famílias pelo seu trabalho foi motivadora. Ela pôde acompanhar o crescimento das crianças ao longo do ano e se sentiu realizada, e se emocionou ao relatar que viu “[...] a afeição dos pais das crianças, sabe? Quando eles agradeciam: aí, meu filho já começou a andar; aí, ele começou a falar, ele está falando as cores” (Vanda, 2023).

Vanda descobriu que gostava do berçário e destacou que cada experiência é única, algumas podem ser mais desafiadoras, mas outras vivências profissionais trazem sucesso e satisfação. Ela mencionou que respeitava o ritmo de cada criança e conseguiu ensinar o desfralde para a maioria, além de realizar atividades como apresentações teatrais e plantação

de cebolinha. A colaboradora enfatizou a importância da Educação Infantil e como ela, enquanto professora, pode fazer a diferença na vida das crianças.

A professora destaca a experiência incrível de trabalhar com crianças no berçário, mencionando como elas aprendem facilmente e se adaptam à rotina. Ela descreve um trabalho significativo envolvendo a história da cesta da dona Maricota, onde as crianças manipularam e experimentaram frutas, e criaram um cantinho especial para comer frutas na sala. A professora se sente realizada com o trabalho que desenvolve e ressalta a importância da inclusão na sala de aula, afirmando que levará esse aprendizado para toda a vida.

Ela reconhece a necessidade de ter um olhar atento para crianças com deficiência e destaca a importância de persistir em seus objetivos, mesmo enfrentando frustrações. Também expressa sua felicidade por estar novamente no berçário nesse ano de 2023, e se sente confiante em sua capacidade de lidar com qualquer turma, ressaltando o esforço e a dedicação que investiu em sua formação como professora.

Vanda conclui enfatizando como o trabalho com as crianças impacta sua identidade e afirmou com satisfação que é professora, mesmo que algumas pessoas desvalorizem o trabalho no berçário, restringindo ao cuidado. A colaboradora menciona que muitas vezes é menosprezada por trabalhar no berçário e é questionada sobre suas responsabilidades. Por isso, ela responde mostrando fotos de seus trabalhos e enfatizando que seu papel é garantir os direitos das crianças, proporcionando aprendizado, convivência e interação.

A colaboradora expressa orgulho em ser professora e deseja superar suas frustrações em relação à Educação Inclusiva, buscando oportunidades de crescimento, como um mestrado na área. No entanto, reconhece que há uma barreira interna que precisa ser superada, consequência das experiências em estágios e trabalhos anteriores.

b) Professora Fátima

A segunda docente colaboradora da pesquisa, chamada Fátima, tem 27 anos e se formou em Pedagogia em 2019, turma do período vespertino também. Ela originalmente queria estudar Direito, mas devido a questões financeiras, optou por Pedagogia. Hoje, está atuando em uma escola pública municipal de Educação Infantil de gestão compartilhada em Presidente Prudente/SP.

A colaboradora queria estudar Direito porque seu irmão havia feito o curso. Ela prestou o vestibular e passou na Universidade Toledo, mas seus pais não tinham dinheiro para pagar a faculdade. Desse modo, Fátima tentou o Fundo de Financiamento ao Estudante do

Ensino Superior (Fies), mas não conseguiu um fiador para o financiamento. Ela ficou chateada por ninguém confiar em seu potencial, pois realmente queria estudar Direito.

A colaboradora estava frustrada e não sabia o que fazer após não conseguir pagar a faculdade que queria. Uma prima sugeriu que ela fizesse Pedagogia devido ao seu modo de lidar com crianças. Assim, decidiu tentar e começou a fazer o curso em uma Instituição de Ensino Superior Privada, mas logo descobriu que estava grávida.

[...] em outubro, eu descobri que estava grávida. Aí, como o meu pai pagava a metade e eu a metade. Então, o meu pai falou assim: eu não vou mais pagar. Aí eu falei: poxa, mais uma bomba na minha vida. Porque grávida, não vou conseguir pagar a faculdade (Fátima, 2023).

Com a separação dos pais e problemas financeiros, ela teve que trancar a faculdade presencial e optou por estudar a distância. No entanto, cuidar de um bebê recém-nascido dificultou seu progresso acadêmico. Mais tarde, um primo a inscreveu para o vestibular da FCT/Unesp. Fátima fez a prova com sua filha bebê e enfrentou dificuldades, pois os organizadores não queriam deixá-la amamentar a sua filha, e isso a deixou nervosa para realizar a prova.

Apesar disso, Fátima passou no vestibular e sentiu a pressão de conciliar maternidade, trabalho, vida familiar e estudos. Ela teve dispensa de algumas disciplinas, mas se sentiu deslocada no início, pois enfrentou dificuldades em se integrar e estava perdida nos estágios.

Para ajudar nas despesas, ela começou a vender lanches naturais na faculdade:

Eu vendia lanche natural só para suprir um pouco para poder pagar os textos do xérox, né? Porque era um absurdo, né? Aí, eu falei assim: bom, eu vou fazer um lanche natural, vou inventar alguma coisa para vender na faculdade, porque via o pessoal vendendo bombom, brigadeiro. Aí eu falei: vou inventar alguma coisa (Fátima, 2023).

Fátima notou que alguns colegas começaram a ajudar na divulgação das vendas. No segundo ano do curso, a aluna se juntou a um grupo mais comprometido nos estudos, que a acolheu, e passaram a realizar os trabalhos juntas e também encontravam tempo para socializar as atividades.

No terceiro ano de faculdade, a colaboradora teve que lidar com estágios supervisionados, enquanto enfrentava dificuldades pessoais, como o adoecimento de seu sogro. Ela perdeu seu estágio na prefeitura e começou a trabalhar na feira com sua mãe. Surgiu a ideia de vender roupas infantis, e seu pai a ajudou financeiramente.

Durante esse período, Fátima teve que conciliar os compromissos da faculdade e as visitas ao sogro doente. Enquanto estava no estágio supervisionado em uma escola municipal

de Presidente Prudente/SP, encontrou resistência de uma professora, que lhe tratou de maneira desrespeitosa, ao recusar em tê-la em sua sala.

No quarto ano do curso, a colaboradora enfrentou dificuldades para conciliar as horas nos estágios supervisionados e o TCC. Uma professora do curso de Pedagogia propôs para ela ser bolsista no PRP, e Fátima começou a atuar no programa. Durante esse período, a colaboradora teve a oportunidade de receber o apoio da professora da turma que acompanhava e percebeu que essas experiências seriam aprendizados valiosos para sua carreira profissional.

A aluna conseguiu concluir a faculdade e realizou com sucesso o PRP e o TCC. Ficou muito grata pela ajuda e foi elogiada pela professora que era sua orientadora no curso. Após enfrentar desafios em conciliar a sua vida pessoal, profissional e os estudos, Fátima concluiu a faculdade e começou a entregar currículos em várias escolas.

Durante a pandemia, conseguiu uma entrevista de emprego, mas foi cancelada devido à redução de funcionários causada pela pandemia. Decidiu então continuar trabalhando na feira, enfrentando dificuldades para ajudar sua mãe idosa e também protegê-la da Covid-19. Apesar das adversidades, a colaboradora persistiu em procurar emprego, enviando currículos para diversas escolas.

A professora conta que seu pai decidiu comprar uma loja durante a pandemia, e ela ajudou a administrá-la. No entanto, em outubro, seu pai foi internado e faleceu. Durante o período que seu pai estava doente, ele a incentivou a voltar para sua profissão de professora. No ano seguinte, ela voltou a entregar currículos em várias escolas.

Em 2022, a professora atuou como educadora na função de auxiliar no corredor de uma escola administrada pela instituição com gestão compartilhada com a prefeitura de Presidente Prudente/SP, ajudando as professoras e suprimindo as necessidades das crianças.

Após a saída de uma colega com o cargo de professora nessa escola, ela foi promovida para o cargo de professora sem fazer a prova interna da instituição, o que gerou descontentamento entre as educadoras. Fátima foi atribuída em uma sala que, em sua opinião, era uma turma complexa para uma primeira experiência, com crianças com TEA e com Transtorno Opositor Desafiador (TOD).

Apesar dos desafios, recebeu elogios da diretora pela sua atuação profissional, e mesmo sem o apoio das outras educadoras, decidiu não se abalar e focar na sua profissão. Afirma que aprendeu muito com as crianças e descreve sobre a importância de demonstrar amor e dedicação a elas. Um exemplo marcante para a egressa foi quando uma criança percebeu que ela estava com dor e a abraçou. A docente relatou sobre a importância de

construir uma relação afetuosa com as crianças durante a sua atuação profissional para o exercício de um trabalho de qualidade.

A professora afirma que fez a diferença no desenvolvimento dos bebês da sua turma, pois antes eles ficavam restritos a sala de aula e, quando ela assumiu a turma, explorou outros ambientes e possibilidades de propostas pedagógicas, como pintura com tinta na parede de azulejo da escola.

A colaboradora ressalta ao longo dos seus relatos profissionais sobre a importância de gostar da profissão e de não se deixar abalar pelos problemas com demais colegas de trabalho. Pontua que “[...] são trabalhos únicos que estamos fazendo aqui. Aí eu gosto, amo o meu trabalho, amo ficar na escola, mesmo com os problemas das outras pessoas” (Fátima, 2023).

Nesse ano de 2023, está atuando na mesma turma do ano passado, e os alunos já estão acostumados com ela. Fátima valoriza cada aprendizado único que as crianças desenvolvem, mesmo com as adversidades do cotidiano. Descreve o momento que se reconheceu como professora: ela decorou a porta de sua sala de aula e mandou fotos para seus familiares e amigos.

c) *Professora Renata*

A terceira professora, chamada Renata, tem 35 anos, filha e sobrinha de professoras, se formou em Pedagogia em 2021, turma do período noturno. Antes de fazer Pedagogia na FCT/UNESP, fez bacharelado em Direito em uma Instituição de Ensino Superior privada. Após o curso de Pedagogia, fez o ano de Habilitação em Gestão Educacional ofertado aos egressos do curso nesse período. Hoje, está cursando Mestrado em Educação e atuando em uma escola pública municipal em Presidente Prudente/SP, como professora contratada pela prefeitura com contrato temporário nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Inicialmente, a colaboradora tinha interesse em fazer Serviço Social, mas foi convencida por sua família a cursar Direito por acreditar que teria mais oportunidades de trabalho. Durante a faculdade de Direito, participou de projetos sociais na área do serviço social, trabalhando com idosos e crianças em escolas.

Quando trabalhava na Câmara Municipal e estava fazendo concursos, Renata foi convidada por um amigo para cursar Pedagogia na FCT/Unesp e logo aceitou o convite, porque seu amigo a convenceu de que ela tinha potencial para atuar como professora, devido à história de sua mãe, que era professora. No entanto, ela admitiu que não sabia muito sobre o curso de Pedagogia, pois sua mãe era formada pelo Cefam.

Assim, Renata foi fazer o vestibular, pois era gratuito e decidiu tentar, mesmo achando que não passaria. Para sua surpresa, foi aprovada tanto na lista universal quanto como cotista, por ser uma mulher negra. No início de 2017, após deixar seu emprego na Câmara Municipal, começou a buscar estágios relacionados ao curso de Pedagogia.

Renata possui uma família com professores e funcionários da prefeitura. Sua tia mencionou sobre a oportunidade de estágio na prefeitura para o programa Cidade Escola, que almeja a educação integral de crianças, por meio de projetos educativos aos alunos, o que a levou a se interessar, pois estava desempregada e já matriculada no curso de Pedagogia. Ela se apaixonou pela prática durante o estágio, percebendo que tinha o perfil de professora, algo que nunca havia percebido antes, embora tenha crescido com a mãe professora e acompanhava sua rotina nas escolas. As vivências no programa Cidade Escola influenciaram sua atuação profissional.

Essa experiência despertou seu interesse pela docência. No primeiro ano da faculdade, devido a problemas com professores demitidos, foi convidada a assumir a posição de professora para as crianças do programa Cidade Escola, e desde então se identificou como professora. Mesmo com as inseguranças e falta de organização no início, a aluna não se arrepende de ter entrado na Pedagogia e agradece ao amigo que a convidou.

A experiência na FCT/Unesp, como estudante de Pedagogia, foi marcante para a colaboradora, proporcionando um ambiente diverso e politicamente engajado. Ela ressalta que

[...] o fato de estar na Unesp já era muito bom. Ser uma Unespiana já era muito gostoso. A Unesp tem um marco na minha vida. Eu mudei muito dentro da Unesp. Convivendo com as pessoas, conhecendo a diversidade que tem na Unesp. Conhecendo as histórias das pessoas. Eu vivia num mundo muito fechadinho. Muito recluso. (Renata, 2023).

A pesquisa acadêmica desempenhou um papel importante em sua trajetória, iniciando no primeiro ano da faculdade e continuando até o atual mestrado em Educação. A intensidade dos estudos e a necessidade de se adaptar ao ritmo acadêmico foram desafiadores, mas a pesquisa abriu oportunidades para participar de projetos, apresentar trabalhos em diferentes lugares e conhecer outras pessoas engajadas na área.

A participação em projetos de extensão, como no Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ) e em grupos de pesquisa na Unesp proporcionou oportunidades de trocas entre diferentes pesquisadores e colaboração tanto dentro do Brasil quanto no exterior. O envolvimento nessas atividades fortaleceu o conhecimento acadêmico, aprimorou habilidades de escrita e contribuiu para a formação profissional da colaboradora. Além disso, a participação no Coletivo Mãos Negras, um grupo voltado para rodas de estudos

e ações culturais, aspectos educacionais, artísticos e políticos, foi fundamental para a construção da sua identidade como mulher negra, oferecendo apoio emocional, empatia e a oportunidade de compreender e enfrentar o racismo estrutural.

A presença constante em eventos e comissões organizadoras também enriqueceu a sua experiência universitária. A professora relatou que disciplinas como Sociologia, Filosofia, História da Educação e Políticas Públicas foram fundamentais para ampliar o seu conhecimento e compreensão sobre a estrutura e práticas educacionais. Professores representativos desempenharam um papel importante na formação política e inspiraram a colaboradora a desejar ser uma professora universitária. A compreensão das políticas educacionais, gestão democrática e currículo foram extremamente úteis para sua formação.

Disciplinas como Geografia, com a professora Fátima, e a abordagem da diversidade e inclusão pela professora Coimbra foram marcantes e inspiradoras para ela. A importância da literatura e a influência positiva da sua orientadora Junqueira também tiveram um impacto significativo em sua formação inicial. Essas lembranças ajudam a orientar sua prática atualmente, mesmo diante dos desafios de conciliar diferentes disciplinas e conteúdos.

No segundo ano, Renata teve uma experiência discrepante ao mudar para uma escola privada de Educação Infantil, lidando com crianças bem mais novas do que as dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa experiência ajudou a reforçar o seu amor pela profissão docente e a compreender a importância do trabalho na Educação Infantil.

A egressa também narrou sobre a sua participação em projetos de pesquisa e a conclusão da graduação em meio à pandemia. Além disso, mencionou a realização do Mestrado em Educação também na FCT/Unesp e a necessidade de retomar disciplinas do curso de Pedagogia para atender aos requisitos da pós-graduação, destacando a importância de continuar se aprimorando constantemente na área.

Renata destacou a importância das políticas de formação docente em sua trajetória profissional e como esses estudos a ajudaram a trabalhar como professora, especialmente no que diz respeito à interdisciplinaridade. Mencionou a influência de disciplinas ministradas por professoras inspiradoras no Mestrado, que contribuíram para sua valorização da profissão docente e a compreensão da responsabilidade que perpassa essa carreira profissional.

A colaboradora ressalta a importância da prática aliada ao conhecimento teórico adquirido na faculdade, enfatizando que todo professor é um pesquisador e vice-versa. Ela expressa gratidão pela sua jornada na Pedagogia e acredita que a docência é uma das profissões mais importantes pelo seu impacto na vida das pessoas. Ela pontua a falta de valorização e renovação por parte de muitos professores na escola, enfatizando a importância

de se desconstruir e construir constantemente, tanto para um aprendizado pessoal quanto para o dos alunos. Ela defende a relevância dos estudos acadêmicos na prática docente, apesar das críticas de que o conhecimento teórico não é aplicável.

A professora resgata suas experiências como professora contratada e as dificuldades enfrentadas em seu primeiro ano de atuação, incluindo a falta de preparação na faculdade para tarefas burocráticas, como preenchimento de caderneta. Ela se identificou nesse período como parte dos professores novatos que enfrentam desafios nos primeiros cinco anos de carreira.

Renata destaca a importância do trabalho administrativo na profissão de professores, enfatizando que há muito tempo dedicado a atividades burocráticas, como lidar com sistemas, documentos e relatórios. Menciona a falta de ênfase na formação acadêmica sobre esse aspecto administrativo, sugerindo que seria interessante abordar esse tema de forma mais abrangente.

A colaboradora também reforça a importância dos estágios e a necessidade contínua de estudo e atualização para acompanhamento das crianças, que estão sempre à frente. Renata compartilha sua experiência de superação de dificuldades e destaca o poder transformador e inspirador das crianças, que são o motivo pelo qual escolheu ser professora. Descreve a exaustão física após um dia de trabalho com as crianças, mas ressalta que a relação com os alunos é algo que a cura, que a faz querer continuar sendo professora. A professora descreve que a relação com as crianças é “[...] uma das coisas que me faz querer ser professora e gostar de ser professora, eu gosto do que eu faço, por estar com eles” (Renata, 2023).

A colaboradora compartilhou como as crianças a salvaram no ano anterior (2022), sendo a motivação para ela permanecer firme na profissão. Menciona a importância da prática e da renovação constante, aprendendo com os erros e se adaptando a cada ano.

É o momento que eu estou feliz, que eu esqueço de tudo. Então no ano passado, eles me salvaram de verdade, se eu estivesse em outra profissão, eu não teria aguentado. Se eu estivesse trabalhando com qualquer outro público, eu não teria dado conta, se não fossem aquelas crianças, eu não sei o que seria da minha vida (Renata, 2023).

Renata valoriza o apoio e a gestão eficiente, que lhe ajudam a lidar com a pressão e a ansiedade. No momento atual, acolhe os professores que estão no primeiro ano na escola, acalmando-os e incentivando-os a seguir em frente. Finaliza ao expressar seu atual contentamento e prazer em ser professora, e espera que os próximos anos sejam ainda melhores, pois como professora ela gosta de olhar para os desafios como possibilidades de colocar em prática tudo que estudou e continua estudando para ser uma professora ainda

melhor. A docente destaca a sua confiança em lidar com as adversidades, devido a sua formação inicial e continuada.

d) *Professora Eliane*

A quarta colaboradora tem 35 anos, formada em Pedagogia pela FCT/Unesp, sua turma era do período noturno e sua colação de grau foi em 2018. Antes de realizar o curso de Pedagogia, ela fez bacharelado em Direito em uma Instituição de Ensino Superior Privada. Atualmente, é professora efetiva na rede municipal de Presidente Prudente/SP e atua em uma turma de Educação Infantil. Está nessa escola desde o início desse ano de 2023.

Inicialmente, a colaboradora afirma que a Pedagogia não foi sua primeira opção de curso. Ela se formou em Direito e passou cinco anos estudando para concursos, mas acabou desistindo. Nesse período, começou a namorar seu atual marido, que estudava Química na FCT/Unesp. Ele sugeriu que ela fizesse Pedagogia, pois sempre havia demanda por professores na região. Eliane ficou em dúvida se conseguiria passar no vestibular, pois já havia se formado há um tempo. Porém, fez a inscrição e foi aprovada, surpreendendo-se com sua colocação.

Após casada, começou a frequentar a FCT/Unesp, sentindo receio por ser um pouco mais velha do que a maioria dos estudantes. No entanto, percebeu que haviam alunas de diferentes idades e trajetórias na turma. Durante a graduação, formou um grupo de amigos que a acompanhou ao longo do curso. Em maio do primeiro ano de graduação, conseguiu um estágio em uma escola privada na área do berçário, onde ficou por um ano e se interessou pela Educação Infantil, embora não estivesse certa se seguiria por esse caminho.

Após atuar como estagiária em escolas privadas, Eliane teve uma experiência como bolsista de projeto de extensão, exercendo a função de catalogadora de rochas no laboratório de estudos arqueológicos do Centro de Museologia, Antropologia e Arqueologia (CEMAARQ) da FCT/Unesp e acompanhando as visitas de estudantes no museu.

Após um ano como bolsista, voltou a atuar como estagiária e se apaixonou pela Educação Infantil durante esse estágio não obrigatório em uma escola privada localizada no município de Presidente Prudente/SP. Depois, trabalhou por um ano nessa área e logo foi designada para o reforço escolar com alunos do segundo e terceiro ano. No final de 2018, formada em Pedagogia, ela decidiu se matricular no quinto ano de habilitação em Gestão Educacional e esperava conseguir um emprego. Enquanto isso, fez um estágio em creche e participou de um processo seletivo para atuar em escolas municipais de gestão compartilhada.

No entanto, optou por trabalhar para a prefeitura, pois financeiramente era mais viável. Em 2019, a colaboradora começou sua carreira como professora contratada temporariamente pela prefeitura, sentindo-se um pouco perdida no início, pois para ela “[...] na teoria é uma coisa e na prática é outra, é uma frase real” (Eliane, 2023). No mesmo ano, foi convidada para fazer parte de um grupo de pesquisa, mas não se encontrou na área de pesquisa e desistiu da IC.

Ao longo do ano de 2019, trabalhou com crianças do maternal e pré-escola, enfrentando desafios e aprendendo a lidar com a rotina escolar. No ano seguinte, em 2020, começou a trabalhar em outra escola municipal, na qual teve uma gestão e equipe de apoio que a ajudaram em sua atuação docente. Apesar da longa distância de sua casa até a escola, a colaboradora tinha um carinho especial pela equipe de profissionais e ressalta ter aprendido muito com todos eles, pois lhe auxiliaram em seu início de carreira docente.

Ainda em 2020, a colaboradora passou a dar aulas online, em decorrência da pandemia do Covid-19. Em 2021, continuou contratada e foi transferida para outra escola, mas ainda trabalhando no formato online. Durante esse período, engravidou e não pôde retornar às aulas presenciais devido à gestação. Em 2022, entrou em licença-maternidade e ficou afastada até março ou abril.

Em 2022, ficou aguardando ser convocada pelo concurso público que realizou em 2017, pois sua colocação estava próxima. No final do ano, ela foi chamada para ser professora efetiva. Atualmente, está trabalhando em uma turma de maternal e se sente realizada profissionalmente. A colaboradora não se vê mais na área do Direito, mas sim na Pedagogia, preferencialmente na Educação Infantil.

Durante a faculdade na FCT/Unesp, a colaboradora encontrou uma diversidade de opções e caminhos a seguir, embora sentisse-se perdida em 2019. A docente ressalta que nem tudo que aprendeu no curso de Pedagogia pode ser aplicado na prática, mas que pelos bons professores que teve na graduação, ela acredita firmemente na escola pública e se esforça para desempenhar o seu melhor papel. Apesar de afirmar não ter sido a aluna mais dedicada da turma, surpreendeu-se ao se formar em primeiro lugar e receber um reconhecimento. Afirma que professores tiveram um papel importante em sua trajetória acadêmica, como a professora Cinthia de Educação Infantil.

Eliane relatou ao término da narrativa que, durante a graduação, seguiu o curso de forma tranquila, mas acredita que sua maturidade fez diferença em comparação com a primeira graduação em Direito, pois na Pedagogia ela já tinha 27 anos. Comprometeu-se com o curso, mas percebeu que não precisava de tanto esforço intelectual como antes. As coisas

fluíram naturalmente, resultando em reconhecimento acadêmico, embora não tenha exigido um esforço excessivo. Atualmente, está satisfeita com o que faz e acredita que encontrou seu caminho. Para ela, o momento que se reconheceu como professora foi ao responder uma simples pergunta para a secretária do seu médico sobre qual era a sua profissão, e se orgulhou por não ser mais estagiária, mas sim professora.

e) Professora Ana Luzia

A professora Ana Luzia tem 24 anos, formada em Pedagogia pela FCT/Unesp desde 2021, cursou os quatro anos de graduação no período vespertino, atualmente leciona em uma escola municipal de Educação Infantil como professora contratada em uma turma de pré-escola. Faz mestrado em Educação também pela FCT/Unesp e afirma que o desejo de seguir a profissão docente lhe acompanhou durante sua infância até a adolescência, e foi desaparecendo no Ensino Médio, quando ficou indecisa sobre qual profissão seguir.

Sua primeira opção de curso foi Ciências Biológicas, pois admirava sua professora de Biologia no Ensino Médio e sentiu que desejaria marcar positivamente vidas assim como essa docente. Após ser aprovada em duas universidades públicas, Ana Luzia desistiu de sua primeira opção, pois acreditava que ser professora de crianças lhe faria mais feliz.

Assim, entrou no curso de Pedagogia, por meio de um edital de realocação de curso para aqueles cursos que haviam sobrado vagas e iniciou a Licenciatura em abril de 2017. Estar no conforto de sua casa, próxima a sua família também influenciou a escolha da egressa, pois sempre foi muito apegada aos seus familiares. Portanto, durante todo o curso ela morou com seus pais, e teve o privilégio de se dedicar aos estudos ao longo da graduação.

Em seu primeiro ano do curso, a aluna ressalta que se sentia ainda no Ensino Médio, por ter realizado disciplinas que demandavam leituras mais extensas e discussões teóricas sociais mais críticas, como em Filosofia, História e Sociologia da Educação. Por ter estudado em uma escola privada no Ensino Médio, Ana Luzia teve uma maior facilidade em acompanhar esse ritmo de estudos, que em sua escola já era exigido, embora o incentivo para o estudo tivesse objetivos distintos: na escola, era para a aprovação em vestibulares, e no curso de Pedagogia, para a formação de professores críticos. Esse contexto despertou na aluna questionamentos que ela nunca havia parado para pensar, especificamente em relação ao papel e posicionamento político de professores.

No ano de 2017, começou a fazer estágio em uma escola privada, em uma turma de berçário, e foi muito bem acolhida. Era uma escola com muitas estagiárias que cursavam Pedagogia e outras licenciaturas; no entanto, as atribuições das estagiárias eram muitas e os

discursos que ela mais ouvia de outras professoras eram reclamações e desmotivações para seguir com a profissão. Por questões de saúde, Ana Luzia saiu do estágio.

Em 2018, realizou disciplinas que lhe aproximaram dos professores e professoras do curso, e nesse ano conheceu a professora Vanda que lhe convidou para escrever um projeto de pesquisa para uma possível IC, e começou a participar do grupo de pesquisa GEPEPPE, no qual está até hoje. Nesse segundo ano do curso, a egressa ficou por seis meses atuando como estagiária em uma mesma sala de 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola que ela estudou no Ensino Médio. Foi uma experiência diferente do estágio não obrigatório anterior, pois foi incentivada pelas outras professoras a seguir e se dedicar à profissão.

Nesse segundo ano, a sua turma de Pedagogia (período vespertino) foi perdendo alunos, que passaram a frequentar as aulas no período noturno por conta dos estágios não obrigatórios. Ela destacou que, no decorrer do curso, algumas disciplinas marcaram a sua formação inicial pelo modo como as docentes desenvolviam as metodologias das aulas, conduziam os debates coletivos em sala e articulavam os conteúdos com as vivências da docência na escola pública. Foi o caso das disciplinas de Política Educacional e Organização Escolar Brasileira; Problemáticas da Infância Contemporânea; Didática; Fundamentos da Educação Inclusiva; Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Geografia; Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Artes; Literatura Infantil; Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino da Matemática e Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino da Educação Física. Atualmente, leva todo esse conhecimento para a sua atuação profissional na escola pública.

Em sua percepção, no segundo ano do curso, ela notou uma superficialidade da fundamentação teórica em algumas disciplinas do curso que tinham uma carga horária reduzida e uma falta de envolvimento da sua turma no aprofundamento das discussões dos materiais indicados e apresentados pelos professores, pelo cansaço devido aos estágios e trabalhos, e buscou por mais espaços formativos na FCT/Unesp.

Assim, para além da sala de aula, a Universidade lhe proporcionou vivências em espaços políticos que foram muito relevantes para a sua mudança de postura dentro do curso, para os debates em sala de aula e corredores da universidade. Dentre esses espaços, ela destacou a sua participação no Conselho de Curso de Pedagogia, no qual, experienciou um processo muito delicado no início e ao longo da pandemia do Covid-19. As reuniões do Conselho, de forma remota, era um processo intenso de discussões em meio a tantos desafios vivenciados nesse período: perdas, dificuldades financeiras dos estudantes, saúde física e

mental e tantas questões para continuarem lutando por um curso de qualidade, que respeitasse acima de tudo os contextos e realidades dos estudantes e seus familiares nesse período.

Ser representante discente no curso de Pedagogia ao lado de seus colegas estudantes e professores lhe mostrou o quanto a luta, dedicação e sensibilidade de um coletivo por uma educação pública de qualidade é fundamental e de fato transforma vidas. Ana Luzia relata que aprendeu algo que jamais teve a oportunidade de aprender na sala de aula: se posicionar em prol de necessidades para além das pessoais, de sair do individualismo tão presente no espaço da sala de aula – de competitividade – para representar todos estudantes, a partir das demandas desse coletivo.

Assim como na representação discente, Ana Luzia teve a oportunidade de se aproximar do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na FCT/Unesp, por meio de estudantes do CEETAS, que lhe convidaram para diversos eventos e reuniões voltados para a discussão da Educação do Campo e de questões sobre a Terra. Esses lugares lhe proporcionaram a desconstrução de preconceitos que tinha, reflexos da sua história de vida familiar, espaços que a colaboradora afirma ter se emocionado e reconhecido o valor da luta pela Reforma Agrária. São lugares políticos, de pessoas que se dedicam em levar comida saudável para mesa de tantas famílias, em proporcionar uma educação pública de qualidade e uma vida digna para os povos do campo.

A partir do CEETAS, a colaboradora ingressou nos espaços de pesquisa da FCT/Unesp. Foi convidada pela sua atual orientadora para participar de um Projeto Temático de pesquisa, financiado pela Fapesp, que envolvia escolas de assentamentos rurais. A pesquisa no CEETAS e o grupo de pesquisa foram dois espaços que mudaram a sua trajetória no curso de Pedagogia, pois sua participação nas aulas era mais recorrente. Isso porque algumas professoras pediam para ela compartilhar sobre as vivências em escolas no/do campo, pois não haviam discussões sobre Educação do Campo no curso.

Dessa maneira, os espaços de pesquisa se tornaram os lugares que ela mais frequentava, além da sala de aula. As pesquisas em campo, os eventos científicos, os momentos de leitura e escrita acadêmica foram delineando a sua oportunidade de realizar uma IC como bolsista Fapesp, que foi um momento fundamental para ela perceber-se como futura professora pesquisadora.

Além dos espaços de pesquisa, destacou uma experiência que contribuiu para que ela se sentisse realmente como professora e quisesse seguir a profissão docente: a sua participação como voluntária no PRP, em uma escola situada na periferia de Presidente Prudente/SP, acompanhando uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Diferentemente do

estágio supervisionado de Educação Infantil em creche, que não teve tempo suficiente para se aproximar do contexto escolar, no PRP ela teve um contato maior com a realidade da escola pública, assim como com as possibilidades e desafios presentes no ambiente escolar. Consequentemente, aprendeu muito a partir da articulação da teoria estudada na IES e da prática observada e vivida na escola pública.

Todo esse processo de amadurecimento e formação profissional permitiu que a egressa ampliasse a sua concepção acerca do ser docente e o sentimento de empatia pelo professor. Afirma ter construído uma relação harmônica e de parceria com a professora da sala que atuou e isso lhe proporcionou um maior aprendizado sobre a docência.

A atual professora ressalta que durante esses dois últimos anos de curso ela amadureceu muito, especialmente pelo contato com grupos de pesquisas, outros cursos de licenciatura, professores e professoras de diferentes etapas da Educação Básica e pela sua participação em eventos tanto na FCT/Unesp, como em outras universidades.

Ao longo de todas as suas vivências no curso, presenciou inúmeras dificuldades e falta de oportunidades por parte dos seus colegas do curso em conseguirem permanecer na FCT/Unesp. Ao olhar para a sua trajetória repleta de oportunidades, desde conseguir ser voluntária e se deslocar para uma escola sem ajuda financeira para realizar o PRP, como conseguir se dedicar aos estudos, ser bolsista de Iniciação Científica, ter a possibilidade de vivenciar tantos espaços formativos em quatro anos de graduação, ela reconhece que essa oportunidade de formação, infelizmente, não foi possível para todos os estudantes do curso.

Notava que muitos colegas, por vezes, estavam preocupados em como pagar as contas para manter uma casa, como o aluguel e alimentação. Ana Luzia recorda de amigos e amigas que desistiram da formação inicial, por ter que voltar para a cidade que moravam, por ter que trabalhar ou por não conseguirem acompanhar as leituras, discussões e avaliações das disciplinas. E também recorda de amigas pedindo ajuda para realizarem um trabalho acadêmico, pois fazia anos que haviam concluído o Ensino Médio e era desafiador para elas escreverem em uma linguagem científica.

Para a colaboradora, a formação inicial reflete diretamente em como e onde esses colegas do curso estão atuando profissionalmente. Ela atuou por um ano em uma escola municipal de gestão compartilhada, na qual passou por diferentes situações de reconstrução de sua identidade docente: ao entrar em uma sala de aula com vinte crianças de seis anos pela primeira vez e se reinventar para proporcionar um ensino de qualidade para elas; ao fazer a sua primeira reunião de pais com as famílias; ao acompanhar o desenvolvimento e

aprendizagem das crianças; ao ser reconhecida pelas pelo seu trabalho; ao receber ajuda de suas colegas de profissão no preenchimento de documentações e nos dias difíceis na escola.

E, por outro lado, experienciou a precarização do trabalho em escolas de gestão compartilhada, excesso de trabalho, salário inferior e a autonomia reduzida em sala de aula. Hoje, em 2023, Ana Luzia está concluindo o seu Mestrado em Educação, atuando como professora contratada pela Prefeitura de Presidente Prudente/SP em uma escola municipal de Educação Infantil recém-inaugurada. Leciona em uma turma de pré-escola, está feliz profissionalmente e espera ansiosamente por um concurso público.

5.1.1 Síntese das narrativas das egressas

Percebemos, portanto, que as cinco colaboradoras são professoras da rede pública municipal de Presidente Prudente/SP. Todavia, apenas Eliane é professora efetiva em uma escola municipal de Educação Infantil. Vanda e Fátima são professoras contratadas pela Associação Adolpho Bezerra de Menezes, instituição responsável pela gestão compartilhada com a prefeitura de Presidente Prudente/SP de algumas escolas de Educação Infantil do município. Renata e Ana Luzia são professoras contratadas temporariamente pela prefeitura, por meio de processos seletivos realizados para o exercício da profissão em escolas municipais. Das cinco professoras, apenas Renata atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental; as demais docentes atuam na Educação Infantil – berçário e pré-escola.

Os contextos familiares das colaboradoras aparecem brevemente nas narrativas, sendo que duas colaboradoras – Vanda e Fátima – ressaltam as dificuldades financeiras dos seus pais ao relatarem sobre a necessidade de escolherem o curso de Pedagogia ao invés de Direito e Fisioterapia, por ser um curso mais acessível e gratuito. Por sua vez, Renata, que realizou inicialmente o curso de Direito em uma Instituição Privada por incentivo da família, precisou fazer projetos de extensão como bolsista para pagar o curso. Diferentemente, Eliane e Ana Luzia não relatam dificuldades financeiras familiares; a primeira cursou Direito em uma Instituição de Ensino Superior Privada e segunda cogitou a possibilidade de morar em outro município para cursar Ciências Biológicas e teria apoio financeiro de seus pais.

Frente às narrativas das cinco colaboradoras, notamos que, embora tenham realizado a mesma licenciatura, as oportunidades ao longo do curso foram muito diferentes para elas. Evidenciamos que Fátima, ao estudar, trabalhar e conciliar com as responsabilidades da maternidade durante todo o curso, não vivenciou a pesquisa e atividades em espaços políticos como a Renata e Ana Luzia vivenciaram ao longo da graduação.

Retomamos a afirmação de Barbaceli (2013) de que a identidade é uma construção singular, própria de cada sujeito em constante formação, e a identidade docente resulta dessa interação entre a subjetividade e a consciência formada pelo sujeito ao longo do curso de formação inicial e durante toda sua trajetória profissional. Desse modo, o curso de Pedagogia foi vivido de cinco maneiras diferentes, trajetórias marcadas pela subjetividade de cada colaboradora referentes aos singulares “si narrativos” construídos por elas, por meio das relações sociais (Dubar, 2020).

Ao analisarmos as narrativas, evidenciamos aspectos além do contexto familiar que antecedem a escolha do curso pelas colaboradoras, refletindo no seu modo de viver a graduação, como os objetivos pelos quais elas ingressaram no curso de Pedagogia. Vanda ingressou com o desejo de ser professora de pessoas com deficiência e ajudar no desenvolvimento dos seus alunos, por meio do ensinar. Fátima, Renata e Eliane ingressaram no curso por influência de pessoas próximas. Fátima e Renata não tinham objetivos definidos e Eliane queria trabalhar, conseguir um emprego, pois estava estudando para concursos na área do Direito e não conseguia passar nas provas. Por sua vez, Ana Luzia queria ser professora desde a Educação Básica e estar no curso de Pedagogia era uma vontade pessoal.

A motivação inicial ao ingressarem na FCT/Unesp foi marcante no primeiro ano de graduação das alunas. Vanda ingressou e foi direto procurar o CPIDES para desenvolver projetos de Educação Especial Inclusiva, pois esse era seu principal desejo. Fátima se sentiu perdida no primeiro ano do curso, sem um grupo de amigos para realizar trabalhos e tinha que se preocupar com a sua bebê. Renata abraçou a primeira oportunidade de estágio que apareceu, e se surpreendeu por gostar tanto do estágio não obrigatório remunerado, e a partir desse estágio ela definiu como objetivo de cursar Pedagogia: ser uma professora cada dia melhor para os seus alunos.

Eliane ingressou querendo trabalhar, portanto, durante todo o curso ela realizou atividades remuneradas, como estágios não obrigatórios e projeto de extensão, e não se interessou por pesquisa; ela afirma que não se identificava com a escrita acadêmica. E Ana Luzia passou o seu primeiro ano de faculdade na sala de aula regular, lendo textos e mais textos sobre fundamentos e desenvolvimento humano, e apenas no segundo ano do curso passou a experienciar outros espaços formativos na FCT/Unesp e fora dela.

É notável a mudança de percepção sobre a profissão docente por três colaboradoras ao longo das suas narrativas: as trajetórias de Vanda, Renata e Ana Luzia se destacam, pois elas ingressaram no curso com uma concepção de ser professor construídas em vivências familiares e escolares – saberes da experiência – e, com o passar dos quatro anos, elas

narram uma nova percepção sobre a docência ao concluírem o curso de Pedagogia. É evidente nas três narrativas a importância da pesquisa, ensino e extensão para a construção de saberes do conhecimento (Pimenta, 2005).

Vanda, com as experiências positivas e negativas ao longo da graduação, descobriu uma vontade de ser professora de Educação Infantil e também realizou uma pesquisa científica em TCC sobre o desenvolvimento da aluna com TEA que ela atendia no CPIDES., destacando com muito orgulho esse período de sua trajetória.

Renata, que ingressou no curso desconhecendo o que era a Pedagogia, sabendo o que era a docência pelas experiências de sua mãe e tias professoras, viveu intensamente os espaços acadêmicos, políticos, culturais e de pesquisa, reconstruiu a sua identidade, assumindo a sua condição de professora inconclusa.

E Ana Luzia, que tinha uma visão de ser professor do seu período no Ensino Médio em escola privada, conviveu e aprendeu durante o curso com uma diversidade de professores e professoras da universidade, de escolas urbanas e de escolas do campo, no Conselho do Curso e nos encontros de professores do MST, e tais relações contribuíram para a reconstrução de sua concepção sobre ser professor. Como ressalta Freire (1975), esse processo de compreender que ser educador é um ato político demanda um pensamento pedagógico crítico, e uma ação dialógica, que propicia uma troca de saberes entre professor-aluno.

Diferentemente das três trajetórias, as professoras Eliane e Fátima não demonstram ter mudado a concepção sobre a docência ao longo da graduação. Ambas descrevem poucas experiências ligadas à prática que o curso contribuiu para a construção de suas identidades docentes, como atividades desenvolvidas no chão da escola pelo Programa Residência Pedagógica e em estágios não obrigatórios remunerados. Ao descreverem a atuação profissional nos dias de hoje, ambas afirmam que na escola é diferente do que aprenderam na faculdade. Explicam que, embora tenham tido bons professores na universidade, a prática está distante da teoria estudada.

Esse aspecto analisado confirma a importância das vivências em espaços acadêmicos, políticos, culturais e de pesquisa para a reconstrução da identidade docente durante o curso de Pedagogia. A profissão docente deve ser analisada em sua complexidade em todas as suas dimensões - teóricas, políticas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas e simbólicas (Nóvoa, 2019).

Analisamos, portanto, que Vanda demonstra valorizar a importância do aprendizado, enfatiza na maior parte da sua narrativa questionamentos sobre a sua capacidade de ser uma

boa professora. Após formada em Pedagogia, ao atuar como auxiliar e educadora se perguntava o porquê não conseguir o cargo de professora; após estudar para passar na prova para estar no cargo de professora, ela demonstra satisfação, pois ela se identificou com a Educação Infantil. Atualmente, ela se orgulha de ser professora, reconhece que precisa voltar a realizar pesquisa científica e deseja continuar crescendo profissionalmente.

Fátima descreve sua experiência como docente, destacando o seu amor e dedicação às crianças. Sua trajetória apresenta elementos de superação na sua vida pessoal e busca por oportunidades, destacando a persistência em conseguir um emprego. A colaboradora demonstra uma determinação em enfrentar os desafios que surgem ao longo do seu caminho, e descreve o seu empenho em proporcionar novos aprendizados para os bebês da turma de berçário que está atuando.

Para Renata, a experiência na FCT/Unesp como estudante de Pedagogia foi marcante, pois ela tem uma percepção do campus como um ambiente diverso e ideologicamente engajado. A pesquisa acadêmica desempenhou um papel importante em sua trajetória, desde o primeiro ano da faculdade até o atual mestrado em Educação. Sua narrativa ressalta a importância das políticas de formação docente e como esses estudos ajudaram a colaboradora a trabalhar como professora de forma mais eficiente, especialmente no que diz respeito à interdisciplinaridade.

Renata defende a relevância dos estudos acadêmicos na prática docente, mesmo diante de críticas de que o conhecimento teórico não é aplicável, por parte de colegas de profissão. A colaboradora expressa sua alegria em ser professora e sua confiança em lidar com os desafios futuros, em decorrência da sua dedicação aos seus estudos e aprendizados contínuos.

Podemos observar na narrativa da Eliane que a colaboradora ingressou no curso de Pedagogia com o propósito de conseguir um emprego e ajudar nas despesas financeiras em sua casa. Durante estágios em escolas particulares e experiências diversas na área da Educação, ela sentiu que a Educação Infantil seria a área de atuação profissional que gostaria de trabalhar. Ao concluir o curso, logo foi chamada para atuar na prefeitura como professora contratada. Durante as suas experiências profissionais, Eliane foi conhecendo a realidade e organização de cada escola que passou e hoje se sente realizada profissionalmente e não tem vontade de seguir em outra área, por estar no cargo de professora efetiva.

Por sua vez, Ana Luzia revela que teve várias oportunidades durante seu percurso acadêmico, como bolsas de pesquisa, atuação voluntária no PRP, participação de grupo de pesquisa, na representação discente do curso, participação em eventos formativos etc. Tais vivências lhe permitiram reconhecer a importância de articular a teoria estudada na

universidade com a prática observada na escola, o que enriqueceu sua formação profissional e fortaleceu seu desejo de seguir na docência.

No que diz respeito à sua experiência atual como professora, Ana Luzia relata o amadurecimento profissional e a reconstrução de sua identidade docente diante dos desafios e possibilidades da profissão docente. Em suma, sua jornada de formação revela um amadurecimento, evidenciando que ela abraçou as oportunidades formativas que foram surgindo durante a graduação e que tais formações teóricas e políticas refletem na construção de sua identidade docente.

Ao percebermos de modo geral algumas singularidades e proximidades entre as narrativas, construímos as unidades temáticas de análise em uma revisão atenta dos depoimentos e experiências descritos pelas colaboradoras no tópico seguinte, a fim de trazermos trechos das narrativas, para analisarmos as contribuições do curso de Pedagogia da FCT/Unesp para a construção de suas identidades docentes em processo dialógico.

5.2 Trajetórias de vida: aspectos constituintes da identidade docente

A partir das cinco narrativas, organizamos esse Tempo II de análise em dois momentos. O primeiro compreende a elaboração de quadros referentes aos eixos regulares e irregulares das narrativas sobre: a motivação para a escolha pelo curso de Pedagogia; as vivências no curso de Pedagogia; e a vida profissional das professoras.

Em seguida, para cada quadro realizamos uma análise referente aos aspectos relacionados à construção da identidade docente das colaboradoras, a fim de estabelecermos diálogos intertextuais e de uma análise horizontal das experiências individuais e coletivas expressas nas narrativas. Não separamos as histórias em categorias, mas as conectamos com o todo, mantendo uma abordagem ética no decorrer da pesquisa ou na formação (Souza, 2014).

Quadro 6 - Trajetória de vida: a escolha pelo curso de Pedagogia

Estruturas semelhantes e singulares	Trajetória de vida: a escolha pelo curso de Pedagogia									
	Vanda		Fátima		Renata		Eliane		Ana Luzia	
	R	I	R	I	R	I	R	I	R	I
Primeira opção de graduação.		Fisioterapia	Direito			Serviço Social	Direito			Ciências Biológicas
Formação inicial.	Pedagogia		Pedagogia		Direito e Pedagogia		Direito e Pedagogia		Pedagogia	
Motivo para não ter realizado sua primeira opção de curso.	Questão econômica		Questão econômica			Interferência familiar		Concluiu o curso*		Desistiu do curso
Motivação para cursar Pedagogia na FCT/Unesp.		Objetivo de trabalhar e ensinar pessoas com deficiências	Incentivo de uma pessoa do seu convívio social		Incentivo de uma pessoa do seu convívio social		Incentivo de uma pessoa do seu convívio social			Motivação pessoal: ser professora de crianças

Fonte: Dados das entrevistas narrativas. Organizado pela autora (2023).

5.2.1 A Escolha pelo curso de Pedagogia: processo biográfico

As narrativas iniciaram a partir da escolha pelo curso de Pedagogia, que embora apresentem irregularidades no que se refere à primeira opção do curso, mostra uma regularidade que seria a não escolha da Pedagogia como primeira opção de graduação na trajetória das cinco professoras colaboradoras. Essa opção pelo curso de formação inicial é reflexo da construção da identidade individual, que inicia na família e no âmbito social, que começa na escola de Educação Infantil de cada colaboradora e perpassa pela construção da identidade sexual, étnica e de classe social. Esse processo interno e subjetivo antecede o ingresso em uma instituição formadora, em um processo denominado por Dubar (2020) como processo biográfico.

As formas identitárias que marcam tais trajetórias são influenciadas pelos papéis exercidos pelas colaboradoras antes do ingresso no curso, como por exemplo do contexto familiar. Notamos essa intervenção da família na escolha dos cursos de graduação realizados pelas egressas. Também foi possível observar a influência dos saberes da experiência, socialmente acumuladas pelas colaboradoras acerca da profissão docente na escolha pelo curso de Pedagogia.

Todas tinham o desejo de realizarem outros cursos de graduação. Dessas cinco professoras, duas realizaram o curso de Direito antes de cursarem Pedagogia na FCT/Unesp. Eliane (2023) narra que “[...] a Pedagogia, na verdade, não foi a minha primeira opção de curso. Eu fiz a graduação em Direito logo quando eu saí da escola [...]” e Renata (2023) declara que sempre desejou realizar Serviços Sociais, mas sua família interferiu em sua escolha e lhe motivou a cursar Direito. Renata (2023) destaca que “[...] estava até então trabalhando na Câmara Municipal de Presidente Prudente, eu sou bacharela em Direito também”.

Eliane não exercia a profissão na área do Direito, estava estudando para concursos há anos, diferentemente de Renata, que estava atuando profissionalmente enquanto estudava também para passar em um concurso público. Todavia, ambas não estavam satisfeitas profissionalmente. Portanto, a Pedagogia surge como uma possibilidade de seguir uma nova carreira profissional.

Vanda e Fátima ressaltam que não realizaram o primeiro curso que gostariam, pois suas famílias não tinham condições financeiras para pagarem a mensalidade em Instituições de Ensino Superior Privadas do município de Presidente Prudente/SP e não conseguiram passar em cursos de graduação em Universidades Públicas. Elas apresentam contextos familiares distintos, processos biográficos particulares. Vanda morava com seus pais, mas não

relatou ter que ajudar financeiramente em casa antes de entrar no curso de Pedagogia; afirmou que o salário dos seus pais não era suficiente para pagar a graduação em Fisioterapia. Já Fátima, sempre trabalhou com a sua mãe na feira e, após se tornar mãe, teve que se reorganizar financeiramente para sustentar também a sua família.

Embora os relatos e configurações familiares sejam diferentes, ambas desistiram de seus sonhos por questões econômicas, portanto, por aspectos subjetivos de seus contextos familiares.

Porque eu queria muito trabalhar com pessoas com deficiência, né? E eu via a Fisioterapia como algo que ia me fazer alcançar esse objetivo que eu tinha. Só que aí eu tinha tentado fisioterapia na Unesp e eu não tinha conseguido passar, eu reprovei. Eu falei nossa, e agora? E se eu tento de novo e eu reprovo de novo? Eu não tenho dinheiro, a minha família não tinha dinheiro para pagar uma faculdade para mim (Vanda, 2023).

E aí eu queria fazer Direito, eu queria, porque queria fazer Direito. E porque era o meu sonho e porque eu queria ser delegada federal. Mas não deu certo. O meu pai falou que não ia pagar, porque, naquela época, já estava muito caro. Em 2000 quando o meu irmão fez era quinhentos reais. E agora já estava muito mais caro (Fátima, 2023).

Dentre as cinco professoras, apenas Ana Luzia tinha como primeira opção um curso de Licenciatura, Ciências Biológicas, pois tinha o objetivo de ser professora, e por uma admiração da sua professora de Biologia do Ensino Médio, escolheu esse curso. Dubar (2020) expõe que a construção de um “si narrativo” acontece desde o ingresso na escola, por meio da constituição da identidade social, e essas configurações são inseparáveis das relações sociais.

Portanto, Ana Luzia, ao conviver com seus professores, ao estabelecer relações sociais entre professores-aluna, foi constituindo saberes da experiência que lhe motivaram a seguir a carreira docente (Pimenta, 2005). Todavia, por uma motivação pessoal em perceber que se identificaria mais atuando como professora de crianças do que de adolescentes e jovens, acabou desistindo de cursar Ciências Biológicas, e optou por Pedagogia na FCT/Unesp, pois Presidente Prudente era a cidade que já residia com a sua família.

Vanda também tinha um objetivo desde a sua primeira opção de curso – Fisioterapia – que era ajudar pessoas com deficiências. Por não conseguir realizar o curso, pensou na Pedagogia como possibilidade para alcançar esse objetivo de outra maneira, pelo ensinar.

Eu tentei, então, chegar nesse objetivo que eu tinha através da Pedagogia. Eu falei assim: bom, a Fisioterapia eu vou ali auxiliar uma pessoa que tenha uma dificuldade motora, mas a Pedagogia vai me dar algo muito maior que é ter a oportunidade de ensinar (Vanda, 2023).

Ana Luzia e Vanda entraram no curso com objetivos definidos: a primeira, com o desejo de ser professora; e a segunda, com a vontade de ajudar alunos e alunas com deficiências por meio do ensinar. Mas notamos que, das cinco professoras, três cursaram Pedagogia sem uma motivação pessoal definida, ou seja, suas trajetórias se cruzam por uma regularidade: o incentivo de pessoas que convivem com elas para prestarem o vestibular da Unesp. A Fátima foi incentivada por seus primos, e um primo fez a sua inscrição no vestibular; Renata foi motivada por seu melhor amigo; e a Eliane, por seu namorado, atual esposo.

Aí conversando com uma prima minha, ela falou: por que que você não faz Pedagogia? Porque você já tem jeito com criança, você ama criança, você gosta das crianças. Aí eu falei: ah, não sei, eu não quero fazer mais nada, porque eu já estava irritada, frustrada. Eu falei: eu não vou fazer nada não, eu vou trabalhar por trabalhar mesmo, eu vou trabalhar no comércio. Ainda falei desse jeito: eu vou trabalhar no comércio. Aí chegou no meio do ano, conversei com uma amiga. Ela falou assim: ah, eu vou prestar o vestibular na Unoeste. Primeiro eu entrei na Unoeste [...] e em 2015, um primo meu falou assim: presta o vestibular da Unesp. Ele foi lá e me inscreveu (Fátima, 2023).

Eu entrei na Pedagogia a convite de um amigo. Então, eu conheci ele no trabalho e ele fazia já Química aqui na Unesp, ele não estava feliz, era uma licenciatura que ele não estava enxergando um futuro como professor. E aí ele um dia chegou em vestibular mim e falou: Vamos fazer Pedagogia? Aí eu, o quê? (Renata, 2023).

E nisso eu já estava namorando o Leandro, que é meu atual marido e ele fazia Química aqui na FCT também, e na parte de licenciatura, não era o bacharel. E ele falou assim, por que você não faz Pedagogia? Professor sempre falta. Falei: ah, tá, mas será que eu vou passar no vestibular da Unesp? Ah, tanto tempo que eu sai da escola (Eliane, 2023).

Renata aceitou o convite sem muitas expectativas com a Pedagogia, e pensava que não passaria no vestibular; ela se surpreendeu quando viu o resultado, aprovada na lista universal e de cotistas. Para ela, era um sonho fazer faculdade na Unesp, pois quando pequena admirava o campus da FCT.

[...] Estudei um pouquinho, fiz o vestibular e passei. Não só passei na lista universal, como também passei como cotista. Sou uma mulher negra, né? Então, consegui passar também como cotista. E eu falei, meu Deus, e agora, né? Passei, vamos lá, vamos fazer. E a Unesp, eu quando era criança, eu tenho uma lembrança boa da Unesp, porque a minha mãe tinha uma amiga que fazia faculdade aqui. Então, eu já conhecia o campus e eu falava quando era criança: ah, meu sonho é estudar aqui (Renata, 2023).

Após ingressar no curso, Renata percebeu o quanto era significativo estar cursando Pedagogia, pois carregava consigo saberes da experiência de quando sua mãe era professora, e se sentiu pertencente àquela instituição formadora. A colaboradora resgata memórias de sua infância ao relatar que,

[...] eu cresci com a minha mãe. Acompanhando-a nessas escolas. Então, assim, eu vivia nessas escolas, eu ajudava a montar as aulas, a passar mimeógrafo. Não vou negar que eu já cheirei muita folha com álcool. Eu adorava. Ai, meu Deus, que delícia. Ajudava ela naquelas datas comemorativas, fazer coelhinho. Então eu cresci vendo ela fazer isso, cresci vendo-a chorando, porque errou alguma coisa na caderneta e tinha que fazer tudo de novo. Essa característica docente, eu cresci vendo (Renata, 2023).

Delgado (2015) ressalta sobre a importância da socialização primária, referente ao contexto familiar, e socialização secundária, referente a formação escolar, formação inicial e trajetória profissional para a construção da identidade das pessoas, por meio de relações sociais, pessoais, formativas e profissionais. Assim, conforme Delgado (2015), a construção da identidade docente ocorre pela aproximação da realidade subjetiva (trajetórias prévias dos estudantes) com a realidade objetiva (cultura da instituição formadora).

Diferentemente de Renata, Eliane não teve experiências familiares voltadas para a docência. Ela prestou o vestibular e entrou no curso almejando trabalhar e ajudar nas despesas de casa, pois via na profissão docente uma oportunidade de conseguir um emprego e essa sua busca pelo exercício da profissão lhe acompanhou por toda graduação, desde o seu primeiro estágio não obrigatório no primeiro semestre do curso.

E aí eu falei, pô, legal, beleza, já dá vai dar certo isso. Aí nisso eu fui fazendo um grupo de amigos, e aí permaneci com elas durante a graduação inteira. Depois, acho que em maio já, acho que a faculdade começou em março, eu já consegui um estágio numa escola particular aqui em maio, na parte do bérçário (Eliane, 2023).

Notamos que as cinco professoras apresentam histórias de vidas e motivações distintas para realizarem o curso de Pedagogia, mas um ponto em comum perpassa todas as narrativas: a Pedagogia como segunda opção de curso, seja pela falta de oportunidades financeiras em cursar a primeira opção do curso (como para a Vanda e para a Fátima), ou pela busca por um novo trabalho (como para Renata e Eliane), ou ainda por perceber que a sua opção anterior não condizia com a sua personalidade (como para Ana Luzia).

Essas intervenções de pessoas próximas e intenções pessoais para a escolha da Licenciatura em Pedagogia refletem também em suas trajetórias ao longo do curso e em suas atuações profissionais hoje. A opção pela Pedagogia na FCT/Unesp de Presidente Prudente/SP fez com que suas histórias se cruzassem, enquanto egressas de um curso estruturado pelo PPP (2015), marcado por experiências e diferentes oportunidades formativas em espaços da FCT/Unesp e de escolas públicas e privadas.

5.2.2 Curso de Pedagogia: um marco para a construção da identidade docente

Ingressar em um curso de formação inicial, nesse caso em um curso de licenciatura em Pedagogia em uma instituição formadora – FCT/Unesp – marcada por uma cultura organizacional, é um acontecimento significativo para a construção da identidade docente. Embora o processo biográfico que antecede o ingresso no curso reflita na construção identitária das estudantes egressas do curso, a partir do início da graduação as colaboradoras passaram a experienciar também uma realidade objetiva que Dubar (2020) nomeia por processo relacional. A relação entre o biográfico e o relacional – unicidade – configuram a identidade docente.

A FCT/Unesp, como descrevemos anteriormente, é uma Universidade Pública Estadual do estado de São Paulo marcada por uma história de luta para ser inaugurada em Presidente Prudente/SP. Inicialmente era uma instituição com dois cursos de licenciatura: Pedagogia e Geografia. Descrevemos a tristeza dos professores e alunos do campus quando o curso de Pedagogia foi extinto em 1997, em decorrência da reforma da FFCL para o Ipea, voltado para estudos ambientais (FCT, 2016). Apenas em 1989 o curso de Pedagogia foi reimplantado, e foram muitas reformulações e mudanças em sua história até a construção do documento analisado nesse estudo – PPP (FCT, 2015) –, que configura o curso que as colaboradoras cursaram.

Ao longo dos quatro anos do curso, as alunas experienciaram múltiplas vivências em diferentes espaços formativos da FCT/Unesp e do curso de Pedagogia. A partir das narrativas, dividimos essas experiências em cinco estruturas de análise: disciplinas do curso; experiências em estágios obrigatórios e supervisionados; espaços políticos; pesquisa científica; projetos de extensão e ensino; e estágios não obrigatórios.

Destacamos que os dois primeiros temas estão diretamente relacionados à Matriz Curricular do Curso, pois se referem a disciplinas do Curso de Pedagogia; e embora a pesquisa científica perpassasse também pela disciplina do TCC, as últimas quatro estruturas de análise referentes ao curso são marcadas pelas experiências extracurriculares vividas pelas colaboradoras.

Organizamos no quadro a seguir as cinco estruturas, a fim de analisarmos as irregularidades e regularidades presentes nas trajetórias das colaboradoras ao longo do curso de Pedagogia.

Quadro 7 – Trajetória de vida: vivências no curso de Pedagogia

Estruturas semelhantes e singulares	Trajetória de vida: vivências no curso de Pedagogia									
	Vanda		Fátima		Renata		Eliane		Ana Luzia	
	R	I	R	I	R	I	R	I	R	I
Em disciplinas do curso		Disciplina de Educação Inclusiva superficial e importância da escrita acadêmica		Falta de tempo e interesse para ler os textos	A maioria das disciplinas foram importantes para sua formação			Apresentam possibilidades de como trabalhar na Educação.	A maioria das disciplinas foram importantes para sua formação	
Em espaços políticos	Não narrou vivências nesses espaços		Não narrou vivências nesses espaços			Coletivo Mãos Negras	Não narrou vivências nesses espaços			Conselho do Curso e seminários do MST
Em pesquisa científica		TCC		TCC	TCC; Grupo de Pesquisa e Iniciação Científica			Não se identificou com grupo de pesquisa	TCC; Grupo de Pesquisa e Iniciação Científica	
Em projetos de extensão e ensino	Experiência positiva: CPIDES		Experiência positiva: Residência Pedagógica.		Experiência positiva: CELLIJ e eventos		Experiência positiva: CEMAARQ		Experiência positiva: Residência Pedagógica	
Em estágios não obrigatórios		Experiência frustrante de estágio na prefeitura	Experiência positiva de estágio na prefeitura		Experiência positiva de estágio na prefeitura e em escola privada		Experiência positiva de estágio em escola privada		Experiência positiva de estágio em escola privada	
Em estágios supervisionados		Experiência positiva em turma de maternal		Experiência negativa em Educação Infantil		Experiências relevantes para sua formação		Não menciona experiência		Breve experiência em estágio de creche

Fonte: Dados das entrevistas narrativas. Organizado pela autora (2023).

a) Disciplinas

O curso de Pedagogia era composto por 52 disciplinas, como já apresentado no tópico sobre a Matriz Curricular do Curso (2015), e algumas dessas aulas eram ministradas por docentes diferentes em cada ano. Portanto, uma disciplina cursada pela egressa Eliane em 2015 pode ter sido atribuída para outro docente no ano de 2016, quando Vanda e Fátima estavam matriculadas. Assim, ressaltamos que não temos a intencionalidade de analisar a atuação dos professores especialistas do curso, mas sim das vivências que as colaboradoras experienciaram durante os quatro anos de graduação.

Como já pontuamos no quadro anterior, Vanda tinha um objetivo ao ingressar no curso de Pedagogia que persiste até os dias de hoje: ajudar pessoas com deficiência por meio do ensinar, a partir da profissão docente. E esse seu objetivo refletiu na sua expectativa diante do curso em encontrar disciplinas que lhe proporcionassem aprendizados sobre a Educação Inclusiva. Tal expectativa lhe gerou uma frustração diante da disciplina voltada para o tema.

Eu me lembro que teve a matéria sobre a Educação Inclusiva na faculdade, que tem no currículo. Eu falei assim: gente, é muito enxugado, é muito básico o que eles nos ensinam no curso de Pedagogia, porque tudo o que eu aprendi mesmo sobre a Educação Inclusiva não foi no curso de Pedagogia, foi fazendo parte do CPIDES (Vanda, 2023).

Vanda (2023) destacou essa disciplina ao longo da sua narrativa, pois estava envolvida com o CPIDES e tinha desde antes do curso de Pedagogia esse interesse pelos projetos desenvolvidos com crianças, adolescentes e adultos na modalidade de Educação Especial, por meio do uso de comunicações alternativas, tecnologias e metodologias voltadas para as particularidades de cada pessoa atendida nesse espaço formativo com foco na Educação Inclusiva. Foi nesse ambiente que Vanda vivenciou experiências significativas ao longo do curso.

Diferentemente, Eliane optou pela Pedagogia para conseguir um emprego, ou seja, por uma opção no âmbito financeiro, via a docência como uma possibilidade maior de conseguir trabalhar. Ao longo do curso esteve vinculada mais ao que ela chama de prática, da ação do ensinar, dos estágios em escolas e do anseio de estar lecionando como professora.

Nessa trajetória como estudante e estagiária, a colaboradora resgata que no curso são apresentadas possibilidades para atuação do pedagogo, de caminhos para o “como trabalhar”. Entretanto, expõe que não foi preparada para atuar em sala de aula, pois para não é possível aplicar toda a teoria estudada na prática no chão da escola pública, mas que disciplinas como a de Educação Infantil lhe permitiram tentar fazer o melhor pelos seus alunos.

E aí, trazendo para a faculdade, eu acho que o que me ajudou, ao meu ver principalmente na Unesp eles não preparam a gente para a sala de aula, mas eles dão um leque legal para a gente, de opções, de caminhos a seguirem, de como trabalhar. Mesmo que realmente em 2019 eu me senti perdida, mas eu fazia, pô, como eu trabalho na Educação Infantil, a Cíntia falou que assim é legal. A gente não consegue aplicar tudo. Hoje eu tenho uma estagiária na minha sala que ela, assim, ela trabalha com uma criança de inclusão. Ela tá chocada com a realidade, mas assim, eu acredito muito na escola pública. Eu acredito, eu quero que dê certo, então eu faço o meu melhor papel para que dê certo. E eu acho que isso tem muito dos bons professores que eu tive também graduação (Eliane, 2023).

Eliane ingressou no curso com esse anseio por atuar profissionalmente. A partir de suas vivências, destaca que a prática está distante da teoria estudada no curso e tem clareza de que esse é um argumento que professores do curso não defendem, mas que pela sua experiência na escola, a colaboradora descreve que há esse distanciamento entre teoria e prática. Embora faça esse apontamento, pontua a relevância da escola pública e que almeja exercer o seu papel da melhor maneira possível.

Reconhecemos que os desafios da docência em nosso país fazem com que professores se sintam desvalorizados e desacreditados da possibilidade de articular teoria e prática para a melhoria da qualidade da escola pública. No caso da Eliane, analisamos que as suas vivências ao longo da formação inicial não evidenciam uma valorização identitária como uma futura docente intelectual crítica-reflexiva. O seu foco em estar em estágios e o breve relato das contribuições das disciplinas durante a graduação demonstram que essa sua compreensão sobre ser professora resulta da construção identitária que vem sendo construída desde antes do curso de Pedagogia até a sua atuação cotidiana na escola pública.

Por sua vez, Fátima ingressou no curso pelo incentivo de seus primos, enfrentou conflitos familiares pelo falecimento de seu pai, desafios da maternidade e dificuldades para conciliar trabalho e estudos. A colaboradora, ao narrar sua história, pontuou que não realizava as leituras dos textos solicitados pelos docentes do curso, reconhece que não teve tempo para se dedicar aos estudos ao falar que “[...] não tinha muito interesse em ler aquele bando de texto que o pessoal passava e eu falava assim: meu Deus, eu tenho que trabalhar, eu tenho que conciliar as minhas coisas, a minha vida” (Fátima, 2023).

Notamos que a vida pessoal de Fátima impactou diretamente em sua dedicação no curso, pois estava sobrecarregada e sentiu a dificuldade em conciliar todas as suas responsabilidades. O trecho da narrativa acima, articulado com os relatos da egressa, declaram que ela não tinha clareza da importância do estudo, da realização das leituras para o seu processo formativo. Enquanto Vanda almejava estudar sobre Educação Inclusiva, Eliane

estava mais ligada às práticas no estágio, e Fátima passava por dificuldades pessoais e familiares durante o curso e não conseguia acompanhar as disciplinas.

As três narrativas retratam perfis de estudantes do curso de Pedagogia da FCT/Unesp. Alunos que entram no curso sem conhecer o que de fato vão estudar e se profissionalizar, que ingressam pela oportunidade de realizar um curso em nível superior gratuito e pouco concorrido. Alunos que almejam estagiar em escolas desde o primeiro ano do curso para conseguirem se manter financeiramente, a fim de atingirem o objetivo de ser professor e por vezes ser o primeiro a ter um diploma de nível superior em sua família. E alunos que passam dificuldades financeiras, pensam em trancar e desistir do curso, e chegam ao final com sensação de superação por tudo que tiveram que suportar para concluir a graduação.

Vanda, Eliane e Fátima viveram as disciplinas do curso de Pedagogia com intencionalidades distintas das de Renata e Ana Luzia. Das cinco egressas, Renata e Ana Luzia foram as que descreveram que as disciplinas foram fundamentais para suas formações. Ambas pontuam experiências que tiveram nas disciplinas e que hoje recordam das discussões e contribuições formativas em suas atuações profissionais na escola.

Renata resgata memórias sobre as aulas do curso em vários momentos da narrativa. Pontua o seu compromisso e dedicação com os estudos, e a sua preocupação em tirar notas altas nas avaliações ao dizer que “[...] eu ficava louca quando eu tirava nota baixa. Eu ficava chateadíssima. Meu Deus! Aí, eu queria estudar mais para poder melhorar. Mas aí, com o tempo, eu fui conseguindo entrar no ritmo” (Renata, 2023).

Ana Luzia também destaca que, ao entrar no curso de Pedagogia, queria ler todos os textos, realizar fichamentos, sentava na primeira fileira da sala, pois ainda se sentia no Ensino Médio, e se cobrava para ser uma aluna dedicada. Afirmar que foi um ano que teve como foco as discussões em sala de aula, que ela se sentiu “[...] em uma bolha dentro da sala [...]” (Ana Luzia, 2023). Narra também que teve dificuldades em compreender conceitos referentes aos textos trabalhados nas disciplinas de fundamentos da Educação, e que foram importantes para a sua formação.

As disciplinas me proporcionavam, que inclusive foram disciplinas muito boas, a desconstrução de concepções que eu tinha muito de senso comum, principalmente em relação à Educação. Então Filosofia, História, Sociologia da Educação foram fundamentais para que eu começasse ali a pensar criticamente. Claro que com uma certa dificuldade em compreender alguns conceitos, mas lembro muito bem de todas as aulas dessas teorias, desses fundamentos e também da parte dos desenvolvimentos de ser humano com as disciplinas de Psicologia que foram muito legais também, foram disciplinas que eu trago até hoje para minha atuação profissional (Ana Luzia, 2023).

Renata complementa essa relevância das disciplinas de fundamentos na formação inicial em Pedagogia ao expor alguns questionamentos que as aulas lhe proporcionaram.

Sociologia foi muito importante para mim. Filosofia, História da Educação, a importância de você entender o espaço que você está trabalhando, o porquê de determinadas coisas, o porquê que a escola é daquele jeito, a estrutura dela. Aquele sistema todo. Do porquê que a gente trabalha com fila, porquê que a gente trabalha com sinal, porquê que a gente trabalha com carteira e isso é muito importante. Já fazendo uma ponte para a nossa prática, porque de uma certa forma nós enquanto professores somos agentes políticos, então a gente tem essa possibilidade de entender o porquê e pensar, a gente quer que continue assim ou a gente pode mudar isso? Ou a gente pode ir desconstruindo isso aos poucos? O que a gente vai fazer? A gente vai permanecer com essa coisa arcaica histórica? Ou a gente vai fazer diferença? Então foram disciplinas muito úteis para mim até hoje (Renata, 2023).

Tais questionamentos nos possibilitam analisar que as disciplinas contribuíram para a (re)construção da identidade docente de Renata, que por meio dessa reflexão sobre o seu próprio fazer foi construindo novas ideias e concepções sobre a Educação. Além das disciplinas de Fundamentos em Educação, ambas as colaboradoras mencionam as contribuições de outras aulas, do modo como alguns professores conduziam suas aulas e o impacto em suas atuações profissionais nos dias de hoje. Ana Luzia descreve:

Bom, mas eu lembro de algumas disciplinas que foram muito importantes, que hoje eu consigo olhar para a realidade da escola que eu trabalho e consigo pensar: poxa eu aprendi isso na faculdade, será que se eu colocar isso aqui em prática vai dar certo? Então fazer essa reflexão, trazer muitos conteúdos, metodologias que eu aprendi na faculdade para aplicar com as crianças, essa questão de compreender a organização, a política educacional, na disciplina de organização escolar brasileira, olhar para uma criança que mesmo que eu não tenha uma especialização em Educação Especial, eu retome ali alguns conhecimentos construídos na disciplina de problemáticas da infância contemporânea, na disciplina de inclusão. A própria Didática foi fundamental, porque quando eu entrei na escola foi muito mais fácil fazer um planejamento, compreender o que é um planejamento, o que é um plano de ensino, o que é um currículo, o que é um projeto político pedagógico, graças as disciplinas que eu tive de Currículo e Didática (Ana Luzia, 2023).

Embora não tenha citado uma disciplina específica, ao retomarmos a narrativa de Vanda, evidenciamos que ela também reconhece as contribuições do curso em sua escrita, especificamente na escrita de planejamentos na escola que atua profissionalmente. Ressalta que a orientadora pedagógica da escola lhe elogiou pela sua forma de escrever.

Minha orientadora pedagógica da escola no final do ano me chamou e me elogiou, falou o quanto eu era uma excelente professora, que eu fiz um trabalho muito bom e elogiou a questão da escrita dos planejamentos. Ela falou assim: eu tenho certeza que foi a sua formação na Unesp que fez você escrever dessa forma. E eu falei: verdade, eu percebo muito essa diferença (Vanda, 2023).

Renata dialoga com Ana Luzia e Vanda ao narrar que

[...] hoje eu fico pensando que na época eu xingava tanto, mas hoje eu falo: cara que bom que eu estudei, porque agora eu entendo quando você tem que fazer um planejamento, quando você tem que fazer um plano de aula, agora finalmente eu estou entendendo, porque eu tive que aprender isso, então eram disciplinas que eu gostava, principalmente por conta dos professores (Renata, 2023).

Esse diferencial da formação inicial em uma universidade pública também está relacionado à formação dos docentes especialistas que lecionam em tais instituições formativas. Renata (2023), ao falar dos professores que lhe deram aula no curso, expõe que “[...] alguns professores também foram muito importantes, eu acho que na representatividade deles, enquanto docentes, de você olhar e falar: se um dia eu for professor de universidade, eu quero ser como esse professor”. Essa fala da colaboradora reflete na construção da sua identidade docente, pois esse pertencimento e admiração por professores contribui para o seu modo de ser e fazer docência.

E assim como os bons exemplos, a egressa do curso destaca que também teve aqueles professores que ela olhava e pensava: “[...] eu não quero ser de jeito nenhum como aquele professor” (Renata, 2023). Cardoso, Batista e Graça (2016) consideram que a construção da identidade docente sofre uma influência marcante do coletivo, pois o professor incorpora a identidade social da instituição formadora e da relação com outros docentes. Portanto, essa reconstrução da identidade docente vai acontecendo ao longo da vida dos professores, ao passo que esses se relacionam com outros colegas de profissão, em diferentes espaços e tempos.

Ao falar sobre as disciplinas, a professora Ana Luzia enfatiza as disciplinas de Metodologias presentes na Matriz Curricular (2015),

Quando eu vou falar das disciplinas do curso, penso muito nas Metodologias, porque a gente tinha a parte teórica, tanto da Matemática, da Língua Portuguesa, Literatura infantil, Educação Física. Nossa a gente amava as aulas de Educação Física, que a gente tinha a parte teórica, mas tinha a parte prática, nisso a gente conseguia articular e era muito interessante. Então todas essas disciplinas marcaram a minha a minha formação inicial em Pedagogia (Ana Luzia, 2023).

E Renata resgata grande parte das disciplinas em sua narrativa, pois desde o primeiro ano do curso, quando fez o estágio não obrigatório, tinha como objetivo se dedicar o máximo possível ao longo da graduação. E essa sua dedicação é evidente nas memórias que a egressa retoma durante a entrevista narrativa. Organizamos os trechos abaixo que são referentes às disciplinas pontuadas pela colaboradora.

Acho que todo ano tinha alguma disciplina que me ajudou muito. Eu tenho um carinho muito grande pelas disciplinas da Vanda, de Políticas, que aí você entende toda a legislação, todo o porquê disso e o porquê daquilo, o porquê daquele dinheiro,

o porquê daquela briga [...] as disciplinas mais voltadas aos conteúdos de Geografia com a Fátima. Gente toda vez que eu vou explicar Norte, Sul, Leste e Oeste para as crianças, eu lembro da Fátima falando e eu já quero fazer alguma coisa parecida com o que ela falava para a gente [...] a Coimbra também que é uma professora incrível, trabalhando questão de diversidade, inclusão [...] é legal você ser professor hoje, lembrar das coisas que você estudou lá atrás, porque você fala assim: pode não ter sido tudo, mas já foi uma base. Já te ajuda para você pensar: isso daqui eu tenho que fazer tal coisa [...] a própria Junqueira que é minha orientadora, vinha com toda a literatura, toda a fofura. Tomando chá inglês na sala, era uma delícia, as aulas dela a gente sabia que a gente ia ler livro, que a gente ia entrar no mundo da literatura. Então era aquele momento reconfortante da noite. E querendo ou não faz parte da minha vida hoje, porque eu trabalho com isso. Então também é uma lembrança que eu guardo com carinho e que me ajuda também (Renata, 2023).

Renata e Ana Luzia expressam ao longo de suas trajetórias acadêmicas um compromisso com as disciplinas do curso e estabelecem relações com a atuação profissional nos dias de hoje. Ao analisarmos a presença das disciplinas nas narrativas, notamos que ambas as colaboradoras pontuam mais contribuições das aulas e discussões durante o curso do que as outras três professoras. E evidenciamos que as vivências das alunas nos espaços analisados posteriormente estão relacionadas a essa valorização da formação acadêmica.

b) Estágios supervisionados

Inserido na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia, como também uma disciplina obrigatória do curso, os Estágios Supervisionados estão presentes no processo de análise referente às contribuições do curso. Optamos por separarmos esse eixo estruturante do anterior, pois realizamos um comparativo entre três vivências distintas das professoras colaboradoras Vanda, Fátima e Renata referente aos estágios supervisionados.

Tendo em vista que as suas recordações sobre os estágios supervisionados estão vinculadas às vivências na escola, elas evidenciaram desafios presentes nessa modalidade de estágio, como o distanciamento entre a escola e a universidade e uma fragmentação entre os conteúdos discutidos na universidade com a atividade nas escolas. Por outro lado, também identificamos possibilidades de construção da identidade docente no estágio, por meio de experiências de estágios interessantes, como a de Vanda.

[...] eu tive uma experiência muito legal no estágio obrigatório, que foi em uma sala de maternal. Eu falei, meu Deus! Isso é muito massa! Eu quero isso, eu quero estar com essas crianças. Eu quero poder ensinar isso para elas, sabe? Eu acho que é isso. Aí eu comecei a me encontrar de novo, sabe? Nem tudo está perdido. Pera aí. E aí eu comecei a me encontrar de novo. Eu comecei: é, talvez seja isso mesmo que eu queira, né? Com as experiências que eu tive de estágio obrigatório [...] essa experiência que eu tive na sala de maternal foi a que eu levo, assim, para o resto da vida. Eu gostei demais (Vanda, 2023).

Vanda havia passado por frustrações no estágio não obrigatório remunerado, detalhadas posteriormente, e ao realizar o estágio supervisionado de Educação Infantil, nota-se que a colaboradora realmente gostou da experiência, pois nesse estágio ela se identificou com a profissão docente. Estar em uma sala de maternal contribuindo, mesmo que por pouco tempo, com a aprendizagem das crianças fez com que ela reconstruísse a sua identidade como futura professora.

Pimenta e Lima (2017) ressaltam que os estágios nos cursos de licenciatura têm grande potencialidade de contribuir com a construção das bases da identidade docente, desde que proporcione ao estudante essa identificação e pertencimento com a profissão, reafirmando a importância da busca constante por formação profissional, da ética, do compromisso e papel do professor.

Fátima não teve a mesma oportunidade de Vanda ao iniciar os estágios supervisionados. Evidenciamos em sua narrativa um dos desafios dessa proposta formativa: o distanciamento entre escola e universidade. Quando a colaboradora expõe que não foi acolhida pela professora da sala que faria a observação do estágio, há uma problemática envolvida no sentido de que existem professores das escolas que desconhecem a relevância do estágio e o objetivo desse processo para a formação dos alunos de Pedagogia. A universidade se distancia da escola e ao inserir estudantes dos cursos de licenciatura nas escolas, gera esse estranhamento e essa sensação de supervisão aos docentes.

Consequentemente, a chegada repleta de expectativas do estudante em uma escola, disposto a aprender e se depara com essa falta de acolhida, impacta negativamente na identidade desse futuro professor que, assim como Fátima, sente vontade de desistir da profissão.

[...] tem escolas que as pessoas te veem e falam assim: “ai, pode ficar uma horinha que já assinamos para você”. Mas nas escolas que eu peguei, uma professora, principalmente que me deixou muito chateada. Eu falei assim: o que eu estou fazendo aqui, né? Eu quero desistir dessa faculdade, eu quero desistir disso, porque eu não estou aguentando mais. As pessoas vêm tratando a gente como um cachorro. Nem cachorro é tratado desse jeito. Eu cheguei na escola para a professora e falei: oi, bom dia, tudo bem? Me apresentei para ela e falei: eu vou fazer o meu estágio da pré-escola com você, eu vou ficar na sua sala. Ela falou: “Na minha sala você não vai ficar”. Aí eu olhei para ela, assim, assustada. Aí ela falou assim: “Quem que a coordenadora está pensando que é? Ela não veio me comunicar nada. Como que você vai ficar na minha sala sem ela me falar? Pode ir lá falar com ela”. Aí eu na maior simplicidade fui lá e conversei com a coordenadora. Falei: olha, a professora não quer que eu fique na sala com ela. Aí, a coordenadora falou assim: nossa, ela sempre me dá trabalho. Aí ela falou assim: vem cá, eu vou conversar com outra professora. Conversou com essa professora, e essa professora falou assim: não, pode ficar sim. Pode ficar comigo na minha sala (Fátima, 2023).

Analizamos, pois, que o estágio supervisionado contribuiu para a construção da identidade docente de Vanda, e que para Fátima essa experiência marcou negativamente a sua trajetória acadêmica. Diferentemente das duas colaboradoras, para Renata essa vivência não foi algo novo, que ela criou uma expectativa para realizar, pois a egressa já havia realizado um estágio não obrigatório marcante no seu primeiro ano do curso.

Os estágios que eu fiz na graduação também foram importantes, mas como eu já tinha feito estágios remunerados, então pra mim não foi aquela novidade. Então pra mim não dá pra eu destacar como a coisa mais importante da minha vida, mas assim nas disciplinas de estágio dá pra dar aquela pincelada, mas eu acho que isso é uma coisa que falta um pouco na graduação de dar a entender a importância administrativa que o professor também tem que não é só você ficar dentro de uma sala de aula ensinando um conteúdo (Renata, 2023).

Para Renata, o estágio supervisionado é relevante, entretanto, não contempla as atribuições do professor no aspecto administrativo, como o conhecimento sobre os documentos que são responsabilidades do docente preencher. Notamos que o relato da colaboradora sobre a disciplina de estágio demonstra um dos desafios citados por Pimenta e Lima (2017): uma fragmentação entre os conteúdos discutidos na universidade com a atividade nas escolas, ou seja, a ausência de um trabalho coletivo que tenha como objetivo a unicidade entre teoria-prática.

A proposta de um estágio supervisionado na formação inicial de Pedagogia deveria ser um momento importante para a construção da identidade de professores que perpassasse os saberes docentes para preparar esse aluno para as atividades profissionais a serem desempenhadas ao se formar no curso. Desse modo, o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia tem o papel de proporcionar a reflexão, construção e fortalecimento da identidade docente, e deve pensar em estratégias para romper com os desafios envolvidos em seu processo formativo.

c) Espaços políticos

Ao analisarmos a participação das colaboradoras em espaços políticos da FCT/Unesp, identificamos que das cinco professoras, apenas Ana Luzia e Renata atuaram em tais espaços que lhe proporcionaram a construção de um posicionamento crítico frente a questões sociais, éticas e políticas, como futuras professoras.

Ana Luzia atuou como representante discente no Conselho do Curso de Pedagogia, um espaço formativo que lhe ensinou muito sobre ética e política, sobre lidar com conflitos e

opiniões distintas a favor de uma educação democrática e de melhor qualidade para todos. Ela explica que

[...] o conselho do curso, como eu falei, eu participei no período de pandemia do conselho do curso de pedagogia e foi um processo muito delicado, porque nós estávamos tentando reestruturar muitas coisas no curso, foi muito desafiador, a gente enfrentou perdas parentais dos alunos, dificuldades financeiras, questões sociais mesmo, então foi muito impactante e repensar isso junto com os professores foi um grande aprendizado, principalmente na questão ética, na empatia pelos outros. Então, no conselho de curso eu tive essa oportunidade de representar muitos estudantes e perceber as necessidades do nosso curso (Ana Luzia, 2023).

Ana Luzia compreendeu a importância do papel político do professor ao expor ideias, debater sobre direitos dos estudantes, e buscar coletivamente por melhores alternativas para o curso em meio à pandemia do Covid-19. Ela expressa que, além da atuação no conselho, também participou de assembleias estudantis, nas quais compreendeu a relevância de um movimento democrático e participativo. A professora destaca que “[...] comecei a ser uma aluna mais ativa nas discussões na sala, comecei a ser uma aluna mais preocupada com as questões do próprio curso” (Ana Luzia, 2023).

Assim como Ana Luzia, a colaboradora Renata ressalta que um coletivo de estudos voltado para questões afro-centradas, chamado Coletivo Mãos Negras, foi extremamente importante para a construção de sua identidade. A aluna não se via como uma mulher preta, em decorrência de diversos traumas que sofreu com racismo desde criança. Renata expõe que,

[...] não só no Coletivo, como aqui na própria faculdade, essa relação que a gente tem com o diverso, esse quilombamento, essa aproximação, a empatia que a gente vê muito forte aqui, o ninguém solta a mão de ninguém, me ajudou muito, então a minha identidade hoje é graças também à essa relação que eu tive aqui na faculdade, principalmente no Coletivo Mãos Negras (Renata, 2023).

O seu reconhecimento como mulher preta refletiu também em seu posicionamento como aluna no curso e como futura professora, pois ela destaca que

[...] foi também uma possibilidade de conhecer pessoas do Brasil todo, de fazer os seminários e de conhecer muita gente de fora, professoras de Bauru que vieram para cá para fazer palestra. Como mulher preta, entender o que é o racismo estrutural no país e o que isso interfere na minha vida, enquanto aluna, enquanto professora, enquanto mulher foi muito importante (Renata, 2023).

Ana Luzia também se aproximou de um coletivo de pesquisadores do curso de Geografia da FCT/Unesp que pesquisava sobre questões da terra, envolvidos com o MST, que lhe convidavam para eventos, seminários, mesas redondas e discussões sobre Educação do Campo. Assim, ouviu inúmeras vezes nas vivências com o MST sobre a importância do posicionamento político e da luta diária por uma Educação de qualidade para todos. Esses

espaços foram oportunidades de reconhecimento da relevância do seu posicionamento político como professora, para a desconstrução de preconceitos e convivência com a diversidade de ideias.

[...] ali eu comecei a me interessar por questões também políticas, sociais voltadas para o MST, desconstruir muitas concepções erradas que eu tinha sobre o MST, por conta das minhas experiências quando criança, do que eu ouvia sobre o MST. Então hoje eu compreendo a relevância do Movimento graças a essas vivências que eu tive nesse grupo, que é o coletivo CEETAS (Ana Luzia, 2023).

Percebemos que a participação ativa em coletivos que discutem questões políticas e sociais impactou também no interesse dessas egressas em escreverem projetos de pesquisa e almejarem bolsas de Iniciação Científica, motivadas pelo: processo de socialização com outros professores pesquisadores; incentivo e participação em eventos que motivaram essas alunas a seguirem na área da pesquisa em Educação; reconhecimento da importância social de uma pesquisa voltada para a Educação, principalmente. Renata pontua sobre essa mudança de pensamento, sobre essa construção de uma pensar crítico durante a sua formação:

[...] na Pedagogia, eu acho que as coisas que me marcaram muito. Assim, o fato de estar na Unesp já era muito bom. Ser uma unespiana já era muito gostoso. A Unesp tem um marco na minha vida, eu mudei muito dentro da Unesp, convivendo com as pessoas, conhecendo a diversidade que tem na Unesp e conhecendo as histórias das pessoas. Eu vivia num mundo muito fechadinho, muito recluso não criticando faculdades privadas e elitistas (Renata, 2023).

Desse modo, os espaços políticos estão interligados com o anseio por pesquisa. A vontade de estar em grupos de pesquisa discutindo sobre questões que lhe intrigavam é que motivam as colaboradoras a seguirem na profissão docente.

d) Pesquisa científica

Iniciamos esse elemento de análise retomando a afirmação de Machado (2003) sobre ser professor como intelectual crítico-reflexivo. A autora especifica que é fundamental que o docente seja pesquisador, que tenha compromisso coletivo e analise criticamente e de maneira contextualizada a sua *práxis*. Dessa maneira, o caminho para a superação de identidades de professores como técnicos é construir cursos de formação inicial em Pedagogia que contribuam para a construção de identidades de professores pesquisadores, como intelectuais crítico-reflexivos.

Ao pensarmos nessa concepção de docente, evidenciamos, a partir da análise das narrativas, que Vanda e Fátima descrevem a participação em pesquisa apenas ao mencionarem o TCC. De um lado, Vanda expressa as contribuições do TCC sobre

comunicação alternativa para pessoas com TEA em sua formação inicial, pontuando que foi um trabalho relevante e articulado com as atividades desenvolvidas ao longo dos quatro anos no CPIDES. De outro lado, escutamos a narrativa de Fátima, que afirma que o TCC foi um grande desafio e que sentiu um alívio ao conseguir ser aprovada no trabalho.

[...] assim, que eu nem imaginava que eu ia conseguir fazer. E o meu trabalho foi tão bom que eu atingi a nota máxima, que eu nem imaginava, né? E eu fiquei até emocionada quando eu soube da nota, porque eu fiz com tanto amor, com tanto carinho aquele trabalho, porque foi um ano ali com aquela mulher, que ela já era uma mulher, que não se comunicava. E aí eu fiz todo esse trabalho com ela e ela conseguiu entender o que significavam aquelas plaquinhas de comunicação, sabe? Ela poder ter a oportunidade de se comunicar, aquilo foi muito gratificante (Vanda, 2023).

Fiz o TCC praticamente sozinha, porque a minha parceira não entendia muito, ela me ajudou em algumas coisas. Mas, eu não cobre tanto porque eu chamei ela para fazer para ajudá-la. Eu falei: eu não vou cobrar tanto dela, eu vou fazer. Aí eu reclamava porque eu estava fazendo sozinha. Mas poxa, eu entendia o lado dela. Ela trabalhava em um comércio e fazia faculdade à noite. Então, eu que estava com mais tempo livre, montei todo o TCC e pronto, ótimo. Não tirei a nota máxima, mas consegui uma nota boa. E eu: meu Deus! Acabei graças a Deus! (Fátima, 2023).

Analisamos, pois, que o TCC, quando articulado com as experiências formativas dos alunos, torna-se um trabalho significativo e prazeroso, como a monografia apresentada por Vanda. Em contraposição, um TCC feito para cumprir a obrigatoriedade do curso, que não está relacionado ao contexto do estudante, torna-se desinteressante e desafiador.

Para além do TCC, destacamos as narrativas de Renata e Ana Luzia, que realizaram Iniciação Científica, participaram de grupo de pesquisa durante o curso de Pedagogia e que atualmente estão realizando Mestrado em Educação também na FCT/Unesp. Renata narra a motivação que a levou fazer pesquisa na graduação como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic).

Eu, no primeiro ano, fiz uma disciplina optativa. E aí, eu conheci uma professora, ela estava falando sobre biblioteca, sobre as problematizações das bibliotecas nas escolas, falando sobre legislações. Como eu sou do Direito, eu fiquei toda interessada, e aí, quando eu me vi, eu estava já fazendo Pibic, fazendo o projeto, logo no primeiro ano. Então, assim, o primeiro ano, para mim, foi aquele ano que sabe quando você chega, assim, querendo abraçar tudo? (Renata, 2023).

Ana Luzia, por sua vez, também foi motivada a fazer pesquisa em uma conversa com uma de suas professoras do curso, que lhe convidou para participar do grupo de pesquisa GEPEPPE e fazer um projeto de Iniciação Científica. Essa foi a sua primeira motivação para começar a pensar em pesquisar sobre um tema voltado para Educação. Todavia, ela abraçou uma outra oportunidade sob orientação dessa docente chamada Vanda, que lhe apresentou o Coletivo CEETAS de Pesquisadores.

Em 2018, no segundo ano da faculdade, eu lembro que eu estava na disciplina da professora Vanda, e ela estava comentando que tinha aberto um edital para ser bolsista Pibic, que era a primeira iniciação científica ali, e a partir daí então me interessei por desenvolver um projeto com ela, que de início era um projeto no tema que ela já estudava, eu lembro que acho que era sobre Paulo Freire, e a gente começou a pensar nesse projeto. Eu consegui a bolsa, só que nesse período eu fui chamada para um outro projeto ligado ao coletivo CEETAS de pesquisadores, então nesse meu segundo ano foi um ano de muitas oportunidades e eu comecei a participar do grupo de pesquisa, do GEPEPPE (Ana Luzia, 2023).

Renata também aponta as contribuições do CELLIJ, grupo de pesquisa que ela participa, em sua formação docente. Ela apresenta o grupo como um espaço formativo que aprimora conhecimentos específicos, um complemento da graduação. No caso do CELLIJ, o grupo é voltado para estudos sobre biblioteca infantil, literatura e leitura e tem pessoas de diferentes localizações e com diversas formações. A colaboradora afirma:

[...] o grupo de pesquisa que eu faço parte é do CELLIJ, que trabalha sobre leitura, literatura e biblioteca. Tem gente do Brasil e do mundo. Então, você está ali toda semana conversando e conhecendo o que as pessoas estão trabalhando. Então, ajuda muito nessa questão não só de conhecimento, como também da nossa formação, porque a gente está se formando, a faculdade não dá conta de formar a gente em tudo. Então, muitas vezes, uma escrita, você percebe o diferencial de quem está no grupo de pesquisa, a facilidade que, às vezes, a gente tem de fazer uma prova, de fazer um artigo. A habilidade que a gente já tem como a ABNT da vida, então, é diferente. E eu fico feliz por ter participado disso, porque eu percebi o meu diferencial (Renata, 2023)

Essa proximidade com as professoras das disciplinas cursadas pelas alunas, por conta do interesse que demonstraram pelas discussões nas aulas, fez com que ambas fossem convidadas a realizarem pesquisas na área da Educação. Desse modo, nota-se que a dedicação das estudantes nas disciplinas proporcionou possibilidades de pesquisa ainda no início do curso, que se estenderam por toda a graduação em um processo de construção de suas identidades docentes como professoras pesquisadoras.

[...] e voltando então para a questão da pesquisa, nesse período do segundo ano eu comecei a participar, entender o que era uma pesquisa. Comecei a participar de um grupo grande de pesquisa financiado pela Fapesp, de escolas de assentamento rural, escolas do campo [...] e nesse projeto então eu comecei a escrever o meu projeto de pesquisa de Iniciação Científica para enviar para a Fapesp, foi quando eu consegui a aprovação e foi muito importante para mim. Eu falo que a pesquisa foi uma divisora de águas na graduação, uma mudança no meu modo de pensar e viver a educação. Eu lembro quando eu cheguei em uma escola pública de assentamento rural pela primeira vez, eu percebi o quanto estava fechada em uma caixinha lá na Unesp, e aquilo foi libertador para mim (Ana Luzia, 2023).

A pesquisa tem um papel essencial na formação dessas professoras, pois evidenciamos que, além da possibilidade de estarem em grupos de pesquisa para ampliarem a compreensão sobre assuntos no âmbito da Educação, a pesquisa de campo proporcionou para as egressas o

sentimento de pertencimento à profissão e um pensar a docência para além do espaço acadêmico. O contato com diferentes professores, profissionais da Educação, pesquisadores e alunos em busca de aprender e também contribuir com determinados contextos foi um passo formativo importante para elas.

Então, assim, essa questão da pesquisa é muito importante. Não só de você poder escrever, mas tudo que abarca ela. Então, a escrita, as possibilidades de apresentação. As viagens. Então, por meio dessa pesquisa, eu fui para Bauru. Eu fui para Florianópolis. E tudo apresentando e conhecendo outras pessoas, outros projetos [...] então, assim, é uma oportunidade que aqui na Unesp, ela proporciona para a gente (Renata, 2023).

[...] há uma importância da pesquisa na minha formação, hoje atualmente estou no mestrado e eu sei que foi graças a tudo que eu vivi na graduação, pelas oportunidades que eu tive de saber o que é uma pesquisa, de ter clareza da importância social da pesquisa para a Educação, então tudo isso foi marcante para minha trajetória até hoje (Ana Luzia, 2023).

Diferentemente de Renata e Ana Luzia, a professora colaboradora Eliane, em sua narrativa, esclarece que não sentia interesse por pesquisa. Relatou que foi convidada a participar de um grupo de pesquisa, mas por não gostar de escrever projeto de pesquisa, acabou se afastando desse espaço, mesmo gostando de conversar sobre o assunto.

Eu realmente gosto muito de políticas públicas, porque eu conseguia atrelar um pouco da minha antiga graduação com a Pedagogia. Só que eu não me encontrei na pesquisa por “N” motivos. E aí, eu acabei nem dando início, eu participei das reuniões, quando foi pra escrever o projeto, não é bem isso que eu quero e sai (Eliane, 2023).

Notamos que os elementos de análise sobre a trajetória do curso estão interligados, e os processos formativos se constituíram ao longo da graduação de acordo com as intencionalidades de cada colaboradora para a formação inicial em Pedagogia. Foi possível analisar que as oportunidades de Renata e Ana Luzia, como bolsistas de Pesquisa Científica, estão ligadas com a participação das alunas nas aulas, pelo interesse de estudar temas específicos e também pela atuação em espaços políticos que reafirmam o papel da pesquisa para a transformação social. Retomamos que a disponibilidade de tempo para participarem de grupos de pesquisa, eventos, espaços de debates políticos é um fator contribuinte para tais oportunidades formativas.

e) Projetos de extensão e ensino

A participação em projetos de extensão e ensino foi um aspecto marcante na construção da identidade docente das cinco professoras. O quadro nos permite analisar essa atuação das egressas em projetos como uma regularidade entre as narrativas.

Como já apresentamos anteriormente, Vanda esteve envolvida com os trabalhos no CPIDES como voluntária e também como bolsista. As atribuições da aluna eram voltadas para estudos e atendimento pedagógicos de pessoas com TEA, nos quais ela utilizava a inserção de comunicações alternativas para contribuir com o desenvolvimento e contribuir para o processo de inclusão.

Quando eu entrei na faculdade, eu fui direto para o CPIDES, eu lembro que foi o meu primeiro dia de aula, eu fui para o CPIDES e muita gente não conhecia o CPIDES, mas eu já sabia da existência porque a minha prima estudou lá e também fez parte do CPIDES. E ela falou oh, vai em tal lugar. E no primeiro dia de aula, eu já fui. Aí eu cheguei lá e tal, é aquela coisa, não tem bolsa, né? Mas eu queria a experiência, era o que eu queria e eu já queria entrar fazendo parte daquilo que eu queria, que eu tinha vontade, né? Eu fiquei quatro anos, quatro anos da faculdade eu fiquei no CPIDES, e lá eu aprendi muita coisa, muita coisa mesmo. Principalmente sobre a inclusão, o que é inclusão, o respeito ao próximo, muita coisa que eu não fazia ideia, sabe? A gente tinha muitas formações sobre várias deficiências. Coisas que eu não tinha ideia mesmo do que era (Vanda, 2023).

Além do CPIDES, centro baseado em metodologias ativas de aprendizagem e acessíveis para pessoas com deficiência, outro espaço da FCT/Unesp que possibilita aos estudantes do curso de Pedagogia o contato com vivências formativas articuladas com as aprendizagens em disciplinas do curso é a Biblioteca Infantil, localizada no campus, no prédio do grupo de estudos e pesquisa – CELLIJ, próximo ao bloco das salas de aula do curso de Pedagogia.

Portanto, Renata por fazer parte do CELLIJ, atuou na contação de histórias para alunos de escolas que visitavam a biblioteca. O coletivo de estudantes bolsistas que eram responsáveis pela contação de histórias para as crianças tinha também a oportunidade de ir para eventos de Literatura Infantil, conhecer profissionais e pesquisadores da área e essas experiências são relatadas pela colaboradora como importantes para a sua formação:

Ao mesmo tempo que era extremamente cansativo, essa relação que a gente faz com pessoas de vários cursos e as possibilidades de você conhecer palestrantes, de você estar ali, eu participei de congressos da primeiríssima infância do CELLIJ que fala de Literatura. Pude viajar também para ouvir também um pouco sobre coisas relacionadas à educação, a importância dos eventos é muito legal você estar apresentando, você estar participando, estar com o seu grupinho ali passeando também (Renata, 2023).

Um terceiro centro de estudos, responsável pela manutenção, exposição e reserva técnica de artesanato indígena na FCT/Unesp, ligado aos grupos de estudo do curso de Geografia também foi mencionado em uma das narrativas, por Eliane. A colaboradora foi bolsista do CEMAARQ e estudou sobre arqueologia. Nesse período, acompanhava as visitas

de estudantes ao laboratório, à central de meteorologia e ao museu, para ensinar sobre as pesquisas desenvolvidas na FCT/Unesp nessas áreas.

[...] arrumei uma bolsa de extensão no CEMAARC, que tinha aberto uma vaga pra Pedagogia, falei: vou ficar esse ano, porque eu não podia ficar sem o salário, mesmo que pouco, mas já contribuía, por eu já estar casada, precisava financeiramente trabalhar de alguma forma. E aí fiquei um ano, trabalhava lá, eu recebi os alunos, apresentava o museu, eu fazia parte do circuito, nem sei se hoje ainda existe o circuito na FCT, que você fazia visita nos laboratórios, na central de meteorologia, no museu. Eu recebia os alunos e para justificar a bolsa eu fazia pesquisa na parte de sítios arqueológicos, basicamente curadoria de cerâmica. Ficava o dia inteiro lá catalogando, me perdoem os geógrafos, caco de barro, ficava lá categorizando do sítio arqueológico. Legal, recebi os alunos, aí eu vi que eu gostava de falar, era legal, mas não era na posição de professor, enquanto alunos meus (Eliane, 2023).

Além dos três espaços da FCT/Unesp, outra vivência formativa em projetos de extensão e ensino experienciada por duas egressas do curso foi no PRP, um programa criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com parceria entre a IES e as escolas públicas de Educação Básica. O PRP visa proporcionar aos estudantes de licenciaturas uma articulação entre teoria e prática, por meio do aperfeiçoamento do graduando ainda no Ensino Superior, a partir de atividades dentro e fora da escola pública, viabilizando uma parceria entre Universidade Pública e Escola Pública. De acordo com Pimenta e Lima (2017, p. 253), “[...] uma intencionalidade explícita do PRP é a de qualificar a docência universitária para a formação de professores em estreita relação com os saberes profissionais de professores e gestores escolares”.

Fátima e Ana Luzia vivenciaram no espaço da FCT/Unesp encontros semanais de orientações, discussões de leituras e de avaliação sobre a docência com os estudantes, orientador da Unesp e preceptor (coordenador pedagógica da escola pública). E realizavam atividades nas escolas públicas, acompanhando e auxiliando o trabalho pedagógico em uma sala fixa, sob acompanhamento do (a) professor (a) da turma.

Ambas realizaram o PRP em uma mesma escola, localizada em um bairro periférico de Presidente Prudente/SP. Fátima atuou como bolsista no programa, e relata ter vivenciado oportunidades que nunca havia experienciado em outras escolas, que lhe incentivaram a seguir na profissão docente, como estar em uma reunião de pais e se apresentar para as famílias.

Caí lá no Castilho Cabral com uma professora super doida, mas super gente boa. Aí eu falei: caraca, eu quero ser igual essa professora, muito gente boa [...] e aí eu me lembro que eu fui na reunião de pais e ela falou assim: olha, pessoal, essa daqui...E foram uns cinco ou seis pais, como sempre, hoje eu percebo isso. Ela falou: ela está fazendo um projeto da faculdade. Ela vai ficar aqui na reunião de pais para ela aprender um pouco. Aí ela falou assim: agora ela vai se apresentar. Aí eu: o, oi, eu

sou a [...] tremendo, o meu corpo estava todo tremendo. Porque eu não imaginava que ela ia falar para eu me apresentar. Aí eu: eu estou aqui para fazer um trabalho da faculdade [...] no outro dia, eu fui e eu falei assim: meu Deus, prô. Aí ela falou assim: não, você foi muito bem, você foi muito bem. Você foi breve. Aí eu: gente do céu, ela me deixou falar. Aí ela: isso daí são aprendizados, eu sei que você estava muito nervosa, porque você nunca passou por isso. Mas são aprendizados que você vai conseguir na sua vida. Aí eu falei: mais uma que me deu um empurrãozinho, e vamos embora (Fátima, 2023).

Diferentemente de Fátima, a egressa Ana Luzia foi voluntária no PRP e resgata memórias em sua narrativa que evidenciam o quanto o programa contribuiu para a sua identidade docente, pois afirma que estar na escola pública e sentir-se professora, ter a possibilidade de planejar e dar aulas para uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, foi uma experiência distinta da vivenciada no estágio supervisionado do curso:

[...] eu tive uma oportunidade também muito interessante como voluntária, na verdade, como eu já era bolsista, eu optei por ser voluntária do programa Residência Pedagógica, que foi uma oportunidade que surgiu no meu terceiro ano de faculdade e eu atuei por ali por um ano acompanhando uma sala de primeiro ano de ensino fundamental. Auxiliando a professora, fazendo planejamentos, conduzindo aulas, então ali eu me senti professora, ali eu consegui articular tudo aquilo que eu aprendi na faculdade, toda aquela teoria com a prática vivida na escola pública. Então, fazer o PRP depois do estágio foi importante para que eu tivesse uma oportunidade de me sentir parte da escola, de estar ali ajudando em uma festa junina, de ser chamada de professora pelas crianças, então esse processo foi um processo importante para o meu reconhecimento, o meu amadurecimento profissional mesmo (Ana Luzia, 2023).

A fala de Ana Luzia resgata a proposta de superação “[...] da identidade dos professores de reflexivos a de intelectuais críticos e reflexivos [...] fundamentada na mudança de concepção da epistemologia da prática e para a de epistemologia da *práxis*” (Pimenta; Lima, 2017 p. 254). Ela descreve a necessidade da teoria para que as atividades do PRP se tornassem significativas. Dessa maneira, a sua prática na escola foi marcada por intencionalidade, que proporcionou a reflexão sobre o seu próprio fazer. Pimenta e Lima (2017) defendem que para a atividade ser instrumentalizadora da *práxis*, requer uma sólida formação teórica para alcançar a reflexão.

f) Estágios não obrigatórios

Para além dos espaços já analisados, as egressas trouxeram relatos sobre os estágios não obrigatórios remunerados experienciados durante o curso de Pedagogia. Todavia, cada vivência foi marcada por particularidades e sentimentos distintos.

O estágio não obrigatório foi uma experiência positiva para quatro professoras: Fátima, Renata, Eliane e Ana Luzia. A primeira realizou estágio pela prefeitura municipal de

Presidente Prudente/SP; a segunda realizou estágio pela prefeitura e em escola privada; e as outras duas fizeram estágios apenas em escolas privadas do município.

Fátima apenas cita a sua experiência no estágio não obrigatório da prefeitura como uma perda ao ter o seu contrato encerrado. Para ela, esse desvinculo foi difícil, pois precisava do dinheiro para pagar as suas contas, e acabou voltando a trabalhar com a sua mãe na feira durante o curso de Pedagogia. A colaboradora descreve que “[...] não perdi o meu emprego, eles me desligaram, porque eles queriam contratar outras pessoas. E eu fui trabalhar com a minha mãe na feira de novo, porque a minha mãe é feirante” (Fátima, 2023).

Para Renata, a experiência de estágio antecede o início das aulas de Pedagogia, pois ao fazer a sua matrícula no curso, ela já iniciou o estágio em um projeto chamado Cidade Escola da prefeitura. Ela começou auxiliando a professora responsável, mas logo assumiu uma sala de Ensino Fundamental para acompanhar nas atividades do projeto, por falta de professores. O primeiro ano do curso para Renata já foi marcado pela descoberta do querer ser professora, do sentir-se como uma professora, e foi assim que o convite do seu melhor amigo passou a ter um significado para ela, pois ela de fato percebeu que fazer Pedagogia seria uma possibilidade de realizar-se profissionalmente.

[...] Então, eu fiquei dois meses já na prática antes de começar as aulas. E assim, logo de cara, eu me apaixonei. Eu falei, cara, é isso que eu quero. Tem que fazer Pedagogia para trabalhar nisso? Então, eu vou fazer Pedagogia. [...] Eu estava como estagiária. Mas aí teve um problema com alguns professores. O prefeito demitiu alguns professores. E aí a sala do Cidade Escola, que eu era estagiária, não tinha professor, a coordenadora chegou e falou assim: Renata, a gente não tem professor. Você pode ficar como professora com essas crianças? Eu estava no meu primeiro ano de faculdade. Eu falei, o que? Aí a coordenadora falou, não, você dá conta. Eu sei que você dá conta. (Renata, 2023).

Renata acompanhou uma turma do programa Cidade Escola do quinto ano, com crianças de dez anos, durante todo o seu primeiro ano do curso. No segundo ano, fez estágio em uma escola privada, em uma turma de maternal, com bebês de 2 a 3 anos. E embora tenham sido experiências distintas, se identificou com as duas faixas etárias.

Eu fiquei seis meses nessa escola e com crianças assim que eu ensinei a beber uma água no copo. Então mais uma vez eu falei. Cara, realmente é isso que eu quero fazer [...] essa luta que a gente tem que ter de valorizar a nossa profissão. A forma como as pessoas acham que um professor de educação infantil é só trocar uma fralda e não entender o que significa aquilo. Que a gente não cuida. Que a gente educa cuidando. Que há uma educação. Que há um desenvolvimento. Que há todo um trabalho em cima pra aquela criança se desenvolver plenamente (Renata, 2023).

Renata vivenciou as duas etapas da Educação Básica que são o foco do curso de Pedagogia da FCT/Unesp: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No

terceiro e quarto ano, dedicou-se à pesquisa, atuando como bolsista de Iniciação Científica ligada ao CELLIJ, como já apresentado anteriormente.

Na especificidade da sua trajetória acadêmica, Eliane teve a oportunidade de estagiar em duas escolas privadas de Presidente Prudente/SP. Em sua primeira vivência, teve o primeiro contato com a Educação Infantil, na qual ela pensou “[...] gostei, acho que eu vou me encontrar na Educação Infantil, não sei se vou, mas vamos tentar” (Eliane, 2023).

Já na sua segunda experiência, Eliane foi estagiária em outra escola privada de Educação Infantil, que expressou gostar muito e foi nessa instituição que de fato compreendeu que queria ser professora dessa etapa da Educação Básica. Ao olhar para aquela escola, para as propostas pedagógicas com as crianças, afirma que “[...] eu me apaixonei pela Educação Infantil, que é uma escola particular que eu gosto muito, as minhas melhores vivências profissionais, mesmo que como estagiária, foram lá” (Eliane, 2023).

Ana Luzia também realizou estágios não obrigatórios em seus dois primeiros anos do curso. O primeiro em uma turma de berçário em uma escola privada, na qual, ficou por apenas três meses, pois estava sobrecarregada e acabou impactando em sua saúde física. Os estágios não obrigatórios remunerados tendem a ser exaustivos para alunos de licenciaturas, tendo em vista que a demanda da rotina nas escolas para os estagiários é alta, e eles necessitam estagiar e conciliar com os estudos.

No caso de Ana Luzia, o seu estágio era de manhã e estudava à tarde no curso de Pedagogia, então descreve que,

Foi um período bem corrido, porque eu tinha que trabalhar na escola, ir direto para a faculdade, não dava tempo nem de almoçar direito. Nesse período eu aprendi bastante, só que eu tive que sair do estágio por questões de saúde, como eu pegava muito peso, eram bebês de quase dois anos que eu tinha que dar banho, trocar, então eu não conseguia ficar pegando peso e acabei tendo que sair do estágio (Ana Luzia, 2023).

E a sua segunda oportunidade de estágio foi em uma escola que havia estudado no Ensino Médio, um ambiente que já conhecia, com professores que já convivia; foram seis meses de aprendizados, como auxiliar de sala em uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental.

De modo geral, os estágios não obrigatórios foram vivências positivas para as colaboradoras, exceto para a Vanda que, infelizmente, teve uma experiência frustrante ao estagiar na prefeitura, acompanhando um aluno com Síndrome de Down. Vanda não se sentiu preparada para lidar com o desafio daquele momento, e a falta de apoio e de formação resultaram em um sentimento de incapacidade que a acompanhou por toda a sua graduação.

[...] peguei como cuidadora, eu fiquei com um menino que tinha síndrome de Down. Ele era um caso muito específico e eu não sei nem se você vai querer colocar isso na sua pesquisa, mas é que a frustração minha foi muito grande, muito grande mesmo. Ele fazia cocô tudo na gente, ele fazia cocô e passava na gente. Ai, foi muito difícil o que eu passei com ele, muito difícil mesmo, sabe? Ele tirava roupa em sala de aula. Então, assim, tudo o que eu tentasse, tudo o que eu buscasse de informação, de ajuda, tudo o que eu tentava, não funcionava e eu não sabia se o problema era eu ou se era toda a situação, entendeu? Aí eu fui desanimando, olha só, eu entrei na faculdade com esse objetivo e por conta de algumas frustrações, eu fui desanimando. Aí eu cheguei a me perguntar: será que eu estou no curso certo? Eu não sabia, mas continuei fazendo. (Vanda, 2023).

O objetivo de Vanda em trabalhar com crianças e adolescentes com deficiências, intensificado pelas vivências no CPIDES nos dois primeiros anos do curso, acabou se tornando uma insegurança ao estagiar nessa escola sem uma formação específica e um apoio profissional, na função que na prefeitura é intitulada “cuidadora”. Estágios como esse vivido por Vanda impactam negativamente na construção da identidade docente, por estarem desarticulados do papel do professor, e se tornam espaços de desmotivação e desvalorização profissional.

Por isso, Pimenta e Lima (2017) reafirmam a necessidade da discussão sobre a profissão e profissionalidade docente, considerando a construção da identidade de professores nos cursos de Pedagogia, a fim de que os alunos compreendam que tais estágios não estão relacionados aos objetivos de sua formação inicial.

g) Síntese sobre as trajetórias do curso de Pedagogia

A análise dos elementos referentes às trajetórias do curso de Pedagogia pelas alunas egressas demonstra que o envolvimento com as disciplinas, nos espaços políticos, em pesquisa científica, nas oportunidades projetos de extensão e ensino e nos estágios (não obrigatórios e supervisionados) estão interligados, e a falta de compromisso ou de oportunidades formativas em um dos espaços impacta diretamente na construção da identidade docente das colaboradoras.

O curso não se constrói somente na sala de aula, mas para além dela. A base identitária docente se constitui desde os debates nos espaços políticos até o pisar em uma sala de aula para estagiar pela primeira vez; desde uma conversa de trocas de saberes no corredor do bloco de salas de aula do curso até uma oportunidade de participar de grupos de pesquisa. As narrativas apontam que as vivências fora da sala de aula foram as mais relevantes para as colaboradoras, e contribuíram significativamente para a construção de suas identidades docentes.

Destacamos que para Vanda a sua atuação no CEPIDS e a experiência de estágio supervisionado no maternal marcaram a sua formação inicial positivamente; para Fátima a sua participação no PRP se destacou em sua trajetória durante o curso; os estágios não obrigatórios foram as vivências mais descritas para Eliane; e para Renata e Ana Luzia tanto as disciplinas, como espaços políticos, vivências em projetos de extensão e ensino (CELLIJ e PRP), estágios não obrigatórios e a pesquisa científica, lhe proporcionaram a construção de saberes docentes e a construção de suas identidades como futuras professoras.

Machado (2003) pontuou, ao realizar uma análise do curso de Pedagogia da FCT/Unesp no período de 1994 a 1998, que “[...] o espaço da sala de aulas não correspondia às expectativas de formação da pesquisadora, sensação que a incomodava muito” (Machado, 2003, p. 147). Devido ao incentivo de docentes do curso, assim como as egressas Renata e Ana Luzia relataram nas narrativas do presente estudo, Machado (2003) também se descreve como aluna da Pedagogia há 25 anos atrás que começou a participar da vida acadêmica em grupos de pesquisas, seminários, eventos e conselho do curso.

Spengler (2010) pontua que a construção da identidade profissional docente tem início nos cursos de formação, onde é delineado o perfil do profissional que se almeja formar ao longo do processo educacional. No entanto, nenhum aluno se desenvolve de maneira idêntica a outro. Além das diferentes oportunidades formativas ao longo do curso, como evidenciamos nas narrativas, a bagagem de vida pessoal, familiar e social de cada indivíduo atravessa o processo de formação e contribui para a construção das identidades docentes.

5.2.3 Vivências profissionais: crises e reconstrução da identidade docente

O início da carreira profissional docente é destacado nesse tópico de análise como um processo de ruptura e de reconstrução da identidade docente. Dubar (2020) destaca que, ao estabelecermos relações de trabalho em espaços marcados por relações sociais e de poder, em lugares com contextos diversos e desiguais, vivemos essa ruptura pelo desejo do reconhecimento nesse local de atuação profissional.

Cantalice (2009) destaca que, na profissão docente, os professores passam por um processo dialético em relação à construção de suas identidades, ou seja, a carreira profissional possibilita uma contínua reconstrução do ser professor, que é influenciada pelo tempo, contexto e relações sociais. Nomeamos por reconstrução, pois ela não descarta os saberes da experiência e do conhecimento construídos anteriormente; pelo contrário, é um legado de identidades que dialoga com a construção da tríade dos saberes da docência (Pimenta, 2005).

E essa categoria referente às vivências profissionais das colaboradoras consiste nos

saberes pedagógicos, que são vinculados à prática docente. Para que esse saber pedagógico seja construído, é fundamental que os saberes da experiência e do conhecimento sejam reconstruídos por meio de uma prática docente marcada pela intencionalidade, pela investigação e reflexão da própria atuação profissional, a fim de alcançarem uma práxis que lhe permita a reconstrução de suas identidades docentes. Nessa perspectiva, há uma permanente reconstrução da prática guiada pela teoria, que abrange a forma como os professores se percebem e se reconhecem no contexto da sua prática profissional.

Organizamos o quadro abaixo com aspectos regulares e irregulares presentes nas narrativas para analisarmos a trajetória profissional das professoras colaboradoras que se encontram no início de carreira profissional. Dubar (2020) destaca que, nesse momento de ingresso no campo do emprego ou trabalho, os sujeitos se identificam uns com os outros. Nessa perspectiva, é fundamental compreendermos que o emprego, o trabalho e as relações de classe são marcados pelas crises de identidade.

Retomamos que a identidade docente não é adquirida, mas é marcada pela complexidade de conflitos, e aprender a ser professor está relacionado à colaboração de outros professores (Nóvoa, 2019). A identidade docente é marcada pela operação linguística entre diferenciação, aspectos que nos difere dos demais sujeitos, e generalização, que nos assemelham e nos aproximam, por meio das relações que estabelecemos uns com os outros.

Quadro 8 - Trajetória de vida profissional das professoras

Estruturas semelhantes e singulares	Trajetória de vida profissional das professoras									
	Vanda		Fátima		Renata		Eliane		Ana Luzia	
	R	I	R	I	R	I	R	I	R	I
A primeira experiência profissional em escola		Auxiliar de sala em escola privada		Educadora em escola municipal de gestão compartilhada	Professora contratada pela prefeitura		Professora contratada pela prefeitura			Professora de Educação Infantil em escola de gestão compartilhada
A primeira experiência como professora	Educação Infantil: turma de berçário		Educação Infantil: turma de berçário			Ensino Fundamental: anos iniciais	Educação Infantil: turma de maternal		Educação Infantil: turma de Pré-escola	
Desafios da profissão	Falta de apoio por parte de colegas de profissão		Falta de apoio por parte de colegas de profissão			Documentos e burocracias		Desafios para aprender a rotina e organização escolar		Precarização do trabalho em escolas de gestão compartilhada
O reconhecimento como professora	Quando atuou como professora de Educação Infantil		Quando atuou como professora de Educação Infantil			No primeiro ano do curso no estágio não obrigatório		Quando respondeu para a secretária de sua médica que a sua profissão era professora		Participação no Programa Residência Pedagógica

Fonte: Dados das entrevistas narrativas. Organizado pela autora (2023).

a) As primeiras experiências profissionais em escolas

Em relação à trajetória profissional, analisamos que as primeiras experiências profissionais foram destacadas em todas as narrativas, tanto o primeiro cargo profissional em escola, como o primeiro cargo profissional como professoras. A expectativa de todas as egressas do curso era concluir a graduação e conseguir um emprego como professora.

Notamos que em meio à pandemia do Covid-19, Vanda e Fátima enfrentaram dificuldades para conseguirem trabalhar em escolas. Vanda teve o seu primeiro cargo em uma escola privada como auxiliar de sala e Fátima como educadora em uma escola municipal de gestão compartilhada. Ambas tinham atribuições distintas da professora responsável pela turma, pois não exerciam a função de planejar, desenvolver e avaliar o processo de ensino-aprendizagem. Elas estavam em posições de suporte pedagógico.

Embora estivesse desmotivada por não conseguir um emprego como professora, Vanda relata que sua primeira experiência como auxiliar de sala foi positiva, pois teve “[...] muitas experiências boas lá. Era uma sala que tinha muito recurso, muita coisa. Tudo que se pedia, já estava na nossa mão [...] além disso, eu aprendi muito com a professora” (Vanda, 2023).

Fátima, que também começou a trabalhar após a pandemia, ficou três meses auxiliando como educadora no corredor de uma escola pública de Educação Infantil. E diferentemente de Vanda, a colaboradora teve uma experiência cansativa fisicamente, pois era responsável por levar as crianças ao banheiro, auxiliar com o banho/troca dos bebês, e outras atribuições que lhe exigiam passar horas em pé e pegando peso.

Daí eu fiquei um tempo no corredor e aí supria todas as professoras, né? Porque no corredor todo mundo chama. Ai, fulana. A pessoa está cagada aqui, fez cocô. Aí eu já sabia trocar fralda, né? ((risos)). Aí as professoras me chamavam porque na parte do corredor, do berçário são dois pavilhões. Tem o berçário e do outro lado é o maternal. Então, eu ficava mais no berçário. Só que quando dava quatro horas, todo mundo ia embora e ficava só eu (Fátima, 2023).

Nas escolas de Gestão Compartilhada de Presidente Prudente/SP, as educadoras possuem também formação em Pedagogia; entretanto, trabalham uma carga horária maior que as professoras. Além disso, o salário das educadoras é inferior comparado ao cargo de professora. As condições de trabalho dessas profissionais são motivos de desmotivação e sobrecarga. Por essa razão, há um anseio, por parte das educadoras dessas escolas, em se tornarem professoras, seja por meio de provas internas das instituições ou por decisão da gestão escolar.

Renata, por sua vez, teve a sua primeira experiência como professora contratada pela prefeitura, tendo em vista que a prefeitura de Presidente Prudente/SP realizou um concurso público em 2017 e professores classificados e não convocados para efetivação assumiram salas de aula com contratos temporários nas escolas públicas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, a colaboradora está desde 2022 nessa função de professora contratada para atuar no Ensino Fundamental, até que um novo concurso seja publicado.

As trajetórias profissionais de Renata e Eliane se aproximam por uma regularidade, o exercício da função de professora contratada como primeira oportunidade de emprego na escola. Todavia, Eliane atuou na Educação Infantil como contratada nos anos de 2019 até 2021. E, no final de 2022, foi efetivada pelo concurso que havia prestado em 2017.

Naquele ano, falo que eu trabalhei muito, porque depois que passou o caos, que eu comecei a ter a rotina, eu peguei carga complementar no projeto Cidade Escola. Então, eu trabalhava, numa parte da manhã, com o maternal 1 e na parte da tarde, eu dava a oficina de Língua Portuguesa e Matemática para um quinto ano no projeto (Eliane, 2023).

Nas escolas públicas de Presidente Prudente/SP, existe a possibilidade de complementar a carga horária realizando dobras, que seriam substituições em outras turmas e escolas no contraturno, ou atuar como professora no programa Cidade Escola, por meio de projetos educativos aos alunos, como oficinas pedagógicas. Para aumentar a sua renda, Eliane ao se acostumar com a organização da escola pública e com a sua rotina como professora, passou a trabalhar dois períodos.

A primeira oportunidade de emprego de Ana Luzia foi distinta das demais colaboradoras, pois realizou no final de 2021 um processo seletivo da Associação Adolpho Bezerra de Menezes, responsável pela gestão compartilhada de algumas escolas públicas de Educação Infantil de Presidente Prudente/SP, e foi chamada no início de 2022 para assumir uma sala de Pré-escola, sua primeira experiência como professora.

Como destacamos anteriormente, o município de Presidente Prudente utiliza o termo “gestão compartilhada” para afirmar que essa gestão acontece em conjunto com a Associação Assistencial Adolpho Bezerra de Menezes. São nove escolas municipais de Educação Infantil sob a administração da instituição desde 2021, uma prática de terceirização do ensino do governo do município que vem sendo anotada desde 2014, em decorrência da reivindicação da população por seus direitos as vagas em creches (Gianfelice, 2020).

Eu comecei a trabalhar assim que eu me formei no curso, demorou na verdade alguns meses por conta da pandemia, estava muito difícil conseguir emprego. Mas

assim que estabilizou, eu consegui um emprego por meio de um processo seletivo em uma escola de gestão compartilhada. Aqui em Presidente Prudente nós temos uma instituição, Adolpho Bezerra de Menezes, que administra escolas em parceria com a Prefeitura, escolas de Educação infantil. Então, nós tínhamos uma organização diferente, um salário diferente, condições de trabalhos diferentes da Prefeitura, de quem era contratado pela Prefeitura ou concursado, efetivo (Ana Luzia, 2023).

Vanda e Fátima vivenciaram esse contexto escolar de escolas de gestão compartilhada como educadoras em 2021 e no final do ano tiveram a oportunidade de serem contratadas para o cargo de professoras de Educação Infantil nas mesmas escolas. Vanda realizou uma prova interna para o cargo de docente que havia na instituição voltada para as educadoras e conseguiu ser aprovada. Fátima assumiu o cargo sem passar por uma prova escrita; ela desenvolveu um plano de aula e executou sob a avaliação da gestão escolar.

Passou um tempo, estava encerrando já a pandemia, e teve prova interna do Bezerra de professora. E aí eu estudei com todas as minhas garras, né? E passei na prova de professora. E falei assim: agora vai. E aí eu pedi maternal, só que me deram berçário. Eu falei: meu Deus! O berçário me persegue, como assim? Gente, o berçário me persegue. E aí foram aqueles três últimos meses de aula que tiveram (Vanda, 2023).

Elas me pediram para eu fazer um plano de aula. Eu fiz um plano de aula e tudo. Montei certinho e elas me colocaram em uma sala de maternal. Foi a pior sala que tinha na escola. Eu falei: meu Deus! Não vou dar conta. O meu esposo: vai dar conta! Você vai dar conta. Se elas te colocaram lá é porque elas veem que você tem potencial, que você tem capacidade. Eu fiquei: nossa! Muito obrigada pelos elogios, né? Vamos então. Aí eu fui. A orientadora pedagógica estava lá [...] E aí eu recebi a devolutiva da minha aula, do meu plano de aula. E a diretora falou assim para mim: olha, parabéns porque sabemos que não é uma sala fácil. Não são crianças fáceis de lidar. [...] Enfim, aí eu falei assim: seja o que Deus quiser. Estava crendo que eu não iria ser a professora, estava tipo: não vou ser a professora esse ano, vão escolher outra professora. E aí elas me chamaram, se sentaram na mesa comigo, fecharam a porta da sala dos professores e falaram assim: olha, nós precisamos conversar com você. Aí eu: o que que eu fiz de errado? [...] Aí elas falaram assim: como uma professora vai sair, nós escolhemos você. Aí eu: Ahh! Vocês me escolheram, que felicidade (Fátima, 2023).

O primeiro ano atuando profissionalmente para todas as colaboradoras foi um ano de descobertas, superações e aprendizados. As cinco professoras tiveram um início de carreira marcado por espaços de atuações distintos, que definem uma irregularidade no contexto de suas primeiras experiências profissionais em escolas. Todavia, há uma regularidade marcante em todas as narrativas: os desafios de ser professora em início de carreira, que analisaremos no item seguinte.

b) Os desafios e as motivações da profissão docente

Quando Vanda e Fátima iniciaram no cargo de professoras, elas enfrentaram desafios do cotidiano da escola pública. Nesse percurso, suas narrativas são marcadas por outra regularidade, além da atuação em escolas municipais de gestão compartilhada. Ao assumirem uma sala de aula, ambas foram atribuídas à docência em salas de berçários.

Embora fosse uma mesma faixa etária de bebês, a professora Vanda demonstrou preocupação, pois indagava “[...] ai meu Deus do céu. E agora? Eu não sei. Eu não sei trocar nem fralda de criança” (Vanda, 2023). Já a professora Fátima afirmou que gostou de sua primeira experiência como professora de bebês: “[...] era tanta coisa legal que dava para fazer com eles, e que eles sentiam a nossa alegria. E criança sente quando você gosta deles” (Fátima, 2023).

Atualmente, as duas continuam como professoras de berçário em escolas municipais de gestão compartilhada em Presidente Prudente/SP, e ambas narraram como desafios no início de carreira a falta de apoio das colegas de profissão em momentos difíceis do cotidiano como professoras. A docente Vanda fez um relato sobre um aluno que havia identificado sinais de TEA, pelo conhecimento que tinha construído no CPIDES, mas que a equipe gestora não teve um olhar atento para o caso.

Então, tudo o que eu aprendi no CPIDES e com as experiências que eu tive, eu consegui identificar essas características nessas crianças, né? E eu realmente estava certa do que eu estava falando, né? Só que, sem ninguém acreditar ou sem eu ter o apoio, como que ia melhorar a minha situação lá também? A orientadora negava, eu acho que ela não queria trabalho porque não é possível (Vanda, 2023).

Para Fátima, a sua transição foi difícil pela falta de apoio de suas colegas de trabalho que não demonstraram felicidade com a sua contratação como professora. Isso porque a colaboradora não realizou a prova interna da instituição e ela foi escolhida pela gestão escolar, por meio da avaliação do seu plano de aula e execução.

Como pontuamos, nas escolas de gestões compartilhadas do município, a educadora exerce funções distintas das professoras e o seu salário é inferior. Portanto, as educadoras almejam estar no cargo de professora para melhores condições de trabalho, e a conquista de Fátima gerou incômodo nas demais colegas de trabalho.

[...] as outras educadoras ficaram muito bravas. E aí foi o que a professora lá da outra escola da pré-escola fez comigo, elas fizeram comigo, elas não aceitaram. Elas não aceitavam, elas fecharam a cara para mim, elas deixaram de me chamar para muitas coisas porque elas ainda não aceitam que eu seja a professora (Fátima, 2023).

Infelizmente, Fátima não teve esse apoio das suas colegas de profissão nesse seu primeiro ano como professora. Perrenoud (2002 *apud* Santos; Freire, 2018) afirma que por

vezes os docentes iniciantes enfrentam uma solidão, um distanciamento dos demais professores, por passarem por transições em sua identidade, que geram sentimentos de angústias e inseguranças.

Todavia, Eliane teve a oportunidade de atuar em uma escola em 2020, na qual teve um suporte da gestão escolar e das professoras que lhe auxiliaram nesse segundo ano de atuação profissional, e que hoje tem um carinho imenso por essa escola. Eliane descreve que

[...] tinha uma equipe que me dava um suporte, porque assim, eu ouvi muito que: ó, você vai ter que se virar sozinha, no meio dos professores, ninguém ajuda ninguém. E eu não posso falar isso. Acho que por eu ter tido, enquanto estagiária, bons profissionais que eu trouxe muito pra minha prática. E boas pessoas que me auxiliaram no meu início quando eu não sabia o que eu estava fazendo. Foi muito legal, muito legal mesmo (Eliane, 2023).

Assim como a Eliane, a professora Renata ressalta a importância desse acolhimento, orientação e suporte dos profissionais mais experientes aos docentes iniciantes para que consigam compreender e lidar com as adversidades do cotidiano escolar.

[...] aí a importância da gestão, a importância dos pares, de sentar com você e te acalmar e falar assim: está tudo bem [...] a importância de ter esse grupo de pessoas ali te ajudando é muito bom. Então, hoje eu sou até uma das que já acalma as que estão chegando, tipo “não amiga, calma tá tudo bem, vai dar tudo certo na sua vida, você vai querer morrer, você vai conseguir chegar até o final (Renata, 2023).

Huberman (2000) discorre sobre o início de carreira profissional docente, e destaca que os três primeiros anos da docência se referem ao período de sobrevivência, choque com a realidade e desafios do cotidiano escolar e de descobertas, exaltação por estar atuando como professor. Desse modo, existem professores que terão o estágio da sobrevivência mais intenso do que das descobertas e vice-versa. Em meio ao segundo aspecto, o docente passa pelo entusiasmo de estar na função de professor e de pertencimento a um grupo de professores, que lhe auxilia nesses primeiros anos.

Como analisamos anteriormente, Renata viveu intensamente o curso de Pedagogia, e ao longo da sua narrativa é possível notar que se recorda das explicações dos professores, tem um carinho por cada docente do curso e se esforça para articular a teoria e a prática na escola em que atua. Mas, pontua ao longo dos seus relatos, a dificuldade com o preenchimento de documentos, essa parte burocrática da docência que não aprendeu na faculdade, sendo esse seu principal desafio ao atuar como professora no seu primeiro ano após formada.

Então assim, ano passado eu entrei como professora contratada da prefeitura e estou esperando ser efetivada, quem sabe...Meu Deus, foi um desafio bem grande, porque tem algumas coisas que faltam realmente na faculdade, tanto que eu até brinco, tinha que ter uma aula só pra explicar como montar a caderneta [...] é muita burocracia, o

professor não é só sala de aula, ele é pelo menos uns 40% administrativo, porque a gente está o tempo inteiro ali trabalhando com sistema, trabalhando com documento, trabalhando com relatório, caderno e ficha, e isso e aquilo. E você tendo que trabalhar a sua escrita [...] poderia ser uma coisa mais falada na faculdade (Renata, 2023).

A dificuldade em preencher os documentos, especialmente a caderneta, acompanhou também o início de carreira profissional de Eliane. Tantos outros questionamentos evidenciam que os principais desafios para ela foram relacionados à rotina e à organização escolar. Em sua primeira experiência como professora, recorda algumas de suas inquietações:

[...] O que é planejamento? Onde faz? Como faz? Quem é diretor? O que é diretor? Qual é a minha função? O que eu faço? O que eu não faço? Danço nesse momento? Faz uma coreografia, e pula, e o patinho amarelinho. E aquilo, e como preencher uma caderneta? Mas deu certo. Eu consegui sobreviver o primeiro ano. (Eliane, 2023).

Para responder tais questionamentos, Eliane precisou conhecer a rotina escolar, a organização das escolas municipais, e se comprometer com a educação dos seus alunos. Renata expressa sua inquietação frente aos outros colegas de profissão sobre questões que atualmente ela observa na escola e pontua a relevância dessa busca constante por conhecimento, por reconstrução de saberes.

[...] muitos professores que não se valorizam, que não sabem não estudaram ou não se atentaram ao que eles são, a importância de ser um professor, a importância da gente estar se renovando todo dia da gente estar ali o tempo inteiro se desconstruindo e se construindo, não só para a gente, mas principalmente para os alunos (Renata, 2023).

Ana Luzia também relatou alguns desafios, como todo(a) professor(a) iniciante, e afirma que o principal foi relacionado à precarização do trabalho docente na escola de gestão compartilhada que atuou em 2022. O excesso de documentação para preencher, a autonomia reduzida para exercer o seu trabalho e o salário que era inferior em comparação aos professores contratados e efetivos da prefeitura.

O que lhe motivava frente às desmotivações profissionais, era a equipe escolar. Desde a gestão, professoras e demais funcionários lhe ajudaram em tudo que ela precisava, pois Ana Luzia realmente se encontrou na profissão e foi por conta desse apoio de colegas de trabalho.

Esse primeiro ano eu falo que foi fundamental para que eu reconstruísse a minha identidade, porque eu cheguei em uma sala com vinte crianças que eu não sabia como lidar com as diferenças daqueles alunos, que eram alunos muito agitados, crianças com muita energia, a idade, eles são muito curiosos, e eu tinha que me reinventar, pedir ajuda, eu recebi muita ajuda dos profissionais da escola que eu trabalhava, que sou muito grata inclusive até hoje, eu acredito que estar com eles no meu primeiro ano de formação foi um privilégio, porque eu vejo relatos de

professores que no primeiro ano de atuação profissional se sentem sozinhos, mas para mim essa atuação profissional nessa escola que era a escola Mário Peretti foi muito importante para a minha construção, para a minha identificação com a profissão docente (Ana Luzia, 2023).

Analizamos, portanto, que o incentivo e apoio de professores e demais profissionais da escola nos primeiros anos de carreira são fundamentais para a construção da identidade docente e, conseqüentemente, para a motivação profissional de professores iniciantes frente aos desafios da profissão.

Dubar (2009) esclarece que a construção das identidades está intimamente ligada as relações que estabelecemos com outros sujeitos; portanto, a identidade docente está relacionada às relações estabelecidas com coletivos de professores. Por isso, o autor reforça que não se constrói identidade sem alteridade, ou seja, sem o outro que se difere pela sua singularidade. Nessa perspectiva, a ausência da ajuda de outros profissionais da escola resulta em desafios e sentimentos de descontentamento por parte de professores iniciantes. Logo, quando há esse apoio, como descrito em algumas das narrativas, torna-se um fator motivador nesses primeiros anos da profissão docente.

c) O reconhecimento como professoras

Em meio às adversidades profissionais, às sensações de angústia, insegurança, e também da gratidão, alegria e superação evidenciadas por cada colaboradora, há um momento em comum, marcante em suas trajetórias: o reconhecimento como professora.

Vanda e Fátima ingressaram em um mesmo ano no curso de Pedagogia, em uma mesma turma, e suas trajetórias acadêmicas foram marcadas por irregularidades e especificidades. Após concluírem o curso e vivenciarem o início da carreira profissional, elas narram uma regularidade marcante em suas narrativas: o reconhecimento como professora ao atuarem em turmas de berçário em escolas municipais de gestão compartilhada de Presidente Prudente/SP.

Para elas, esse momento de se reconhecerem como docentes foi quando exerceram atividades pedagógicas significativas para os bebês, observando o avanço e desenvolvimento de cada um. Fátima relata que quando decorou a porta da sua sala sentiu uma alegria imensa e compartilhou com seus familiares.

[...] porque eu fui atrás, eu busquei, eu me esforcei e eu não sabia nada. E olha o trabalho bonito que eu concluí com essas crianças. Eu fiz a diferença na vida delas, eu sinto isso. E elas fizeram na minha [...] então, tudo isso contribuiu para a minha identidade, o que eu sou hoje, eu falo com todo orgulho: eu sou professora! (Vanda, 2023).

[...] Quando eu entrei no berçário um, quando eu fiz a minha porta. Aí eu olhei assim, peguei o celular e tirei foto e falei assim: sou professora. Meu Deus! Tipo, eu sou professora. Peguei e mandei foto para o meu esposo [...] mandei mensagem para a minha prima que já era professora: gente, eu sou professora. Aí contei para a minha mãe, né? Virei professora. Aí ela: mas você já não era professora? ((risos)). Aí eu falei assim: não, eu não era professora. E nada do que eu passei na faculdade, nada do que eu passei no estágio, eu não vou levar para a minha vida profissional, porque é uma oportunidade única. São trabalhos únicos que estamos fazendo aqui (Fátima, 2023).

Esse reconhecimento profissional foi descrito por todas as colaboradoras em momentos específicos de suas narrativas. Renata, por sua vez, se reconheceu como professora já no primeiro ano do curso, atuando como estagiária. Sua atuação profissional hoje reafirma diariamente que está se reconstruindo a cada dia, e que escolheu uma profissão que se identifica e busca sempre ser melhor para seus alunos.

Então a gente fica se renovando, com certeza ano que vem eu vou fazer outra coisa diferente, no outro ano, outra coisa diferente e assim vai [...] então assim, eu estou gostando, estou curtindo muito. Vamos ver, né, como é que vai ser nos próximos anos, tomara que sempre seja ainda melhor. Adoro desafios, então que tenha desafios e eu sei que com certeza, com tudo aí que eu já estudei, que eu continuo estudando, eu acredito que eu vou conseguir dar conta (Renata, 2023).

Semelhante com o reconhecimento da Renata, a professora Ana Luzia também se reconheceu professora ainda na graduação, ao ser chamada de professora pelas crianças no PRP, e ser acolhida na escola que estava realizando a residência como uma professora. Hoje, ela reconhece os múltiplos desafios da profissão e a sua identidade está sendo construída em uma nova escola que está atuando, por meio das relações com novos colegas de profissão, novas crianças e comunidade escolar, pois, é uma escola municipal recém-inaugurada que está constituindo sua identidade também.

Diferentemente das quatro colaboradoras, Eliane afirma que o momento que de fato se identificou como professora foi em um consultório médico, quando a secretária perguntou qual era a sua profissão, e depois de anos ela teve a oportunidade de responder que era professora, ao invés de falar que era estagiária.

E assim, não foi na sala de aula, eu me enxerguei como professora, por incrível que pareça, respondendo uma pergunta do médico, porque eu morria de vergonha com 29 anos de falar que era estagiária, eu falava: Meu Deus do céu, não é possível, vou me formar em estagiária? [...] Um dia que eu estava nesse médico, a secretária perguntou a minha profissão e eu enchi a boca para falar professora. Não foi o curso, não foi o primeiro dia de sala de aula, não foi [...] foi respondendo a secretária de um médico [...] não sei se isso é trágico ou engraçado, mas foi isso (Eliane, 2023).

Para as colaboradoras, houve esse momento que elas pararam e se perceberam como professoras. Mas, ao longo das narrativas, notamos que os elementos semelhantes e singulares

foram contribuindo para a construção da identidade docente das egressas desde a escolha pelo curso de Pedagogia, influenciada pelas motivações para a realização do vestibular e pelas vivências pessoais de cada uma das colaboradoras. As oportunidades de atuação em estágios, pesquisas e projetos de extensão e ensino que cada uma teve durante a graduação e, atualmente, o exercício da docência nas escolas públicas, são marcos que se destacam nessa construção identitária.

5.3 Contribuições do curso de Pedagogia para a construção da identidade docente

Neste tópico, realizamos a concretização da análise interpretativa-compreensiva proposta por Souza (2014), por meio da articulação da análise das unidades temáticas com o referencial teórico utilizado neste estudo sobre se e como o curso de Pedagogia da FCT/Unesp colaborou para a construção das identidades profissionais docentes de alunas egressas. Para tanto, foi necessário compreendermos as singularidades de todas as professoras colaboradoras e os aspectos que influenciaram a construção de suas identidades docentes, pontuando as relações com suas vivências no curso de Pedagogia da FCT/Unesp.

Para esse Tempo III (Souza, 2014), resgatamos as categorias de análise da identidade (Dubar, 2020) e a tríade dos saberes da docência (Pimenta, 2005), a fim de articularmos com unidades temáticas analisadas no Tempo II (Souza, 2014) do tópico anterior.

A construção da identidade para Dubar (2020) é marcada por uma dualidade que é composta pelos processos relacional e biográfico, que são interdependentes e ocorrem por meio dos diversos processos de socialização. Foi possível identificarmos que as narrativas das colaboradoras são reflexos de processos de incorporação – histórias que elas contam sobre quem são e sobre a constituição do ser professora para elas próprias –, ou seja, cada egressa narra a sua história, a partir de uma forma identitária biográfica construída para si (Dubar, 2009).

Essa forma identitária para si implica também o questionamento das identidades que lhe foram atribuídas, ou seja, que outros sujeitos por meio das socializações, de relações sociais de cooperação e conflitos disseram o que elas devem ser, como dentro no próprio curso de Pedagogia e no espaço escolar, sobre o como uma professora deve atuar. Um processo marcado por crises de identidade que, segundo Dubar (2009), configuram esse “si narrativo”, em uma constante reconstrução de saberes com um caráter singular e ao mesmo tempo social.

Tais crises perpassam pela dupla operação linguística presente na construção da identidade: diferenciação e generalização, que estão diretamente relacionadas com as irregularidades (define especificidades em seus relatos) e regularidades (refere-se aos elementos que lhe aproximam, que são semelhantes em suas histórias de vida) presentes nas narrativas das colaboradoras. Compreendemos que essa construção varia historicamente e depende dos contextos de vida pessoal e profissional dessas professoras.

Diante das narrativas, evidenciamos que o curso de Pedagogia contribuiu para a construção das identidades docentes das egressas e para a construção de saberes da docência. Ao longo do curso, elas passaram por momentos de crises sobre como se percebiam na Pedagogia e no contexto de sua atuação profissional como futuras professoras/pedagogas.

Na narrativa de Vanda, a colaboradora inicialmente desejava estudar Fisioterapia, mas, devido às limitações financeiras, optou por estudar Pedagogia. A colaboradora encontrou no CPIDES um espaço de aprendizado sobre Educação Inclusiva, que se tornou sua paixão. A trajetória de Vanda foi marcada por frustrações financeiras, estágios desafiadores e incertezas sobre seu caminho profissional. No entanto, a professora se encontrou no trabalho na Educação Infantil, em decorrência de uma experiência positiva que teve no estágio supervisionado. Apesar de destacar esse caminho como desafiador, as crises identitárias de Vanda e a reconstrução da sua identidade levou-a à satisfação e reconhecimento do seu papel como professora.

Por outro lado, a história de Fátima é caracterizada por obstáculos financeiros e familiares em sua busca por uma formação em Direito. Ela enfrentou dificuldades para obter apoio financeiro e foi desencorajada para realizar sua primeira opção de curso. Fátima estudou Pedagogia, mas também enfrentou desafios, incluindo conciliar a maternidade com o curso e enfrentar dificuldades para se integrar à faculdade. Ela teve que conciliar responsabilidades familiares, trabalho e estudos, além de lidar com desafios no estágio supervisionado, no TCC e para concluir o PRP. Entretanto, Fátima perseverou e concluiu sua graduação, encontrando motivação nas vivências positivas que teve no PRP e se reconhecendo como professora em uma turma de berçário.

Embora tenham experienciado oportunidades formativas distintas ao longo do curso, ambas as narrativas destacam a persistência diante das dificuldades e do trabalho árduo para alcançarem os seus objetivos. Vanda se encontrou profissionalmente na Educação Infantil e ainda almeja trabalhar com Inclusão, e Fátima se descobriu professora ao atuar também em uma turma de berçário.

As colaboradoras encontraram satisfação em serem professoras e reconhecimento profissional pelo impacto positivo que têm na vida das crianças ao desempenharem um trabalho que elas se orgulham de exercerem, mesmo com a falta de apoio de colegas de profissão no primeiro ano como professoras.

Retomamos os três saberes da docência segundo Pimenta (2005): saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. Compreendemos que, no caso das narrativas analisadas, os saberes da experiência são voltados aos saberes que antecedem o ingresso no curso de Pedagogia e às experiências socialmente acumuladas sobre a profissão docente por vivências na escola de Educação Básica e pelo contexto social vivido pelas colaboradoras.

Renata cresceu em uma família com várias professoras e a sua visão sobre a profissão era voltada para tais experiências de sua mãe e suas tias, o como elas viam e viviam à docência. Ana Luzia tinha uma compreensão de docência pelas referências dos seus professores da Educação Básica. Foi esse contexto escolar que despertou na egressa uma admiração por sua professora de Biologia do terceiro ano do Ensino Médio, que lhe motivou a seguir a profissão docente.

Esses saberes da experiência também estão presentes no período que as egressas estavam cursando o primeiro ano de Pedagogia, realizando as disciplinas, conhecendo sobre ser professora/pedagoga, quando ainda não se viam como futuras profissionais.

Evidenciamos os saberes da experiência na narrativa da Eliane, quando ela optou por fazer Pedagogia, por acreditar ser mais fácil encontrar emprego na área, ou seja, a concepção que ela tinha sobre o curso era uma compreensão socialmente construída, especialmente pela influência do seu namorado, que também fazia licenciatura na FCT/Unesp e acreditava que professores tinham mais oportunidades de trabalho na região. E esses saberes da experiência foram se modificando ao passo que foi estudando no curso, por meio das aulas, reflexões e conhecimentos construídos ao longo da licenciatura.

Os saberes do conhecimento perpassam a trajetória das egressas no momento que passam a refletir sobre as informações que elas tiveram acesso ao longo do curso, como os materiais lidos, discussões em aulas, palestras, observações nos estágios, conversas com profissionais da Educação, participações nos projetos de extensão e em pesquisas, a fim de construir o conhecimento, por meio da reflexão sobre as informações.

Esse momento de construção dos saberes do conhecimento é evidente face o envolvimento de Renata e Ana Luzia com as disciplinas, no modo como relatam o

comprometimento que tiveram com o curso, a inquietação frente as informações, a busca por uma formação crítica que lhes proporcionassem esse avanço para o conhecimento.

E essa compreensão do poder do conhecimento foi possível para ambas as alunas, pois tinham um maior tempo de dedicação aos estudos em comparação as demais colaboradoras, e o modo como ingressaram no curso de Pedagogia também refletiu em suas posturas ao longo da graduação. Ana Luzia tinha o desejo de ser professora desde antes de ingressar no curso; Renata entrou por curiosidade, mas em seu primeiro mês de graduação já estava realizando estágio não obrigatório e essa vivência foi tão positiva que fez com que ela se empenhasse e buscasse ser uma professora dedicada para seus alunos.

A terceira categoria de saberes apresentada na tríade dos saberes docentes por Pimenta (2005) refere-se aos saberes pedagógicos, ligados à atuação das colaboradoras como professoras. Esses saberes evidenciam um momento de confronto para elas, de questionamentos sobre os conhecimentos construídos ao longo do curso, dos desafios do início de carreira.

De um lado, Eliane que se questiona sobre a relação entre teoria e prática frente a realidade e às dificuldades presentes na escola pública, e do outro Renata expressa que a sua atuação profissional só é concretizada hoje em decorrência dessas relações estabelecidas entre a teoria e a prática (práxis), nutrindo-a e tornando-a significativa para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade.

Destacamos esse saber como o principal para a construção de suas identidades docentes, e o curso de Pedagogia da FCT/Unesp deve contribuir para a formação de professores críticos-reflexivos que se sintam motivados para uma investigação e reflexão constante de sua própria prática, que frente aos desafios do cotidiano da escola pública busquem (re)construírem suas identidades docentes.

Na narrativa de Eliane, é perceptível que em determinados relatos ela coloca a prática à frente da teoria em sua atuação profissional, por toda construção da sua forma identitária para “si”, que acontece desde a motivação para o ingresso no curso, marcada pela vontade de conseguir um emprego, de estar no chão da escola.

Nas trajetórias de Fátima e de Vanda, nota-se que elas não citam a articulação entre teoria e prática explicitamente como Renata e Ana Luzia, mas é possível notar que as colaboradoras carregam consigo conhecimentos do curso de Pedagogia em suas atuações no chão da escola pública, implicitamente presentes em seus relatos. Quando Fátima narra que conseguiu fazer um plano de aula para tentar o cargo de professora na escola, perpassa pelos conhecimentos trabalhados na disciplina de Didática do curso de Pedagogia de como fazer um

plano de aula. Então, foi necessário que ela resgatasse esses conhecimentos, pois não teve o apoio das suas colegas de trabalho nesse período, e realizou o plano de aula sozinha.

Vanda estabeleceu uma relação entre teoria e prática em sua trajetória ao descrever que, quando foi professora de berçário pela primeira vez, conseguiu perceber que havia alunos com transtornos do desenvolvimento neurológico devido aos conhecimentos construídos ao longo do CPIDES. Ela também menciona o seu cotidiano na escola com os bebês e do modo como buscou uma relação com as famílias, que é um tema bastante discutido nas disciplinas do curso de Pedagogia da FCT/Unesp – relação escola e família.

[...] eu falava olha, esse aluno tem, apresenta essas características, ele tem isso e isso. Essa aluna também, quando eu falo com ela, ela está olhando para outras coisas, ela não olha no meu olho, ela assim, assim, assim. Então, tudo o que eu aprendi no CPIDES e com as experiências que eu tive, eu consegui identificar essas características nessas crianças [...] quando eles me agradeciam: aí, meu filho já começou a andar; aí, ele começou a falar, ele está falando as cores. Eu falava assim: porque estamos aprendendo tal coisa aqui na escola. Eles respondiam: Ah, que bacana, Vanda (Vanda, 2023).

Perceber as contribuições do curso de Pedagogia para a construção de suas identidades docentes e descrever em palavras, como Renata e Ana Luzia descreveram, faz parte de um processo de oportunidades em espaços de formação, grupos de pesquisa, em eventos formativos, em pesquisas de campo, que infelizmente são oportunidades para poucos egressos do curso. Frente às necessidades financeiras, muitos precisam buscar trabalho, outros por questões familiares necessitam conciliar múltiplos deveres, e essa dedicação exclusiva ao curso e aos espaços formativos que a FCT/Unesp oferece se restringe para poucos estudantes.

Destacamos uma fala marcante de Renata referente à construção de sua identidade ao longo de sua trajetória no curso de Pedagogia.

[...] a nossa profissão perpassa a vida inteira de uma pessoa e as pessoas não tem noção disso. Então é muito louco pensar que em 2017 eu não sabia o que era Pedagogia e agora, em 2023, eu sinto que tenho uma capa e estou voando pela cidade esfregando Pedagogia na cara das pessoas. E graças a faculdade, graças a tudo que eu estudei e óbvio que a prática ela está ali, ela é que faz a práxis (Renata, 2023).

Ao longo da análise, identificamos que a pesquisa teve um papel fundamental na construção da identidade das professoras Vanda, Renata e Ana Luzia, pois elas expressaram ao longo de suas narrativas que a pesquisa foi um elemento formativo ao longo da Pedagogia.

Para Vanda, a realização do TCC foi de extrema importância. Para Renata e Ana Luzia, a participação em grupos de pesquisa, em eventos científicos e a realização de Iniciação Científica foram fundamentais para a postura e compromisso que elas possuem com

a docência hoje. Portanto, tais espaços formativos de socialização possibilitam a interação e aprendizado com diferentes profissionais da Educação, com outros estudantes e docentes do curso que defendem uma formação de professores como intelectuais críticos-reflexivos.

Outro determinante identitário apresentado pelas cinco professoras foi a participação em projetos extrassala regular. Como já descrito anteriormente, todas tiveram experiências positivas ao participarem como bolsistas e voluntárias em projetos de pesquisa, ensino ou extensão na FCT/Unesp, e esses espaços lhe proporcionaram trocas e construções de conhecimentos com crianças, adolescentes, professores, gestores e funcionários de escolas e da própria universidade. A atuação em escolas públicas, no CPIDES, no CELLIJ e nos espaços culturais da FCT/Unesp, permitiram com que elas experienciassem a ação de ensinar, de se posicionarem como professoras e sentirem-se mais próximas da profissão.

Notamos também que os estágios não obrigatórios foram positivamente marcantes para quatro das cinco colaboradoras e descritos com mais detalhes e entusiasmo por elas em comparação aos estágios supervisionados do curso. Embora saibamos dos problemas que perpassam pelo estágio não obrigatório, que por vezes resultam em experiências negativas como a da colaboradora Vanda, pela falta de preparo e formação para exercer tal função, as demais egressas relatam que essas vivências de estágio foram importantes, cada uma com uma justificativa voltada para a sua realidade.

Para Fátima, o estágio não obrigatório foi relevante, pois precisava desse auxílio financeiro, e atuar em escolas era mais significativo do que atuar com a sua mãe como feirante. Para Renata, o estágio foi um marco em sua trajetória, pois foi onde quis ser de fato professora; relata que a prática na escola pública fez com que quisesse se dedicar aos estudos. Para Eliane, os estágios em Educação Infantil foram fundamentais para que ela quisesse estar atualmente como professora de crianças pequenas. Para Ana Luzia, foi no estágio não obrigatório que ela vivenciou a sua primeira oportunidade de ser chamada de “professora” e aprender sobre a docência com uma equipe escolar que lhe acolheu e motivou.

Cada colaboradora, diante da especificidade de sua história de vida, do exercício de reviver por meio da narrativa esses quatro anos de curso, expressaram os seus “si narrativos” (Dubar, 2009), se emocionaram ao narrarem momentos marcantes em suas trajetórias, e analisaram momentos antes, durante e após o curso de Pedagogia, que lhes auxiliaram a se reconhecerem como professoras e que lhes possibilitam (re)construírem seus saberes-fazer diariamente, porque

[...] ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde
[...] ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. a gente se faz educador,

a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1991, p. 58).

E essa permanente construção da identidade profissional docente que defendemos nessa pesquisa está intrinsicamente ligada ao papel do professor como intelectual crítico-reflexivo. Que o curso de Pedagogia da FCT/Unesp tenha um papel fundamental na formação de professores/pedagogos, e resgate a pesquisa e a reflexão sobre a prática, a fim de contribuir para a construção da identidade de professores/pedagogos que assumam o compromisso político de ensinar, de contribuir para uma educação crítica emancipadora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo de natureza qualitativa, que tem a entrevista narrativa como principal instrumento metodológico, apresenta resultados referentes à análise sobre se e como o curso de Pedagogia da FCT/Unesp colaborou para a construção das identidades profissionais docentes de alunos egressos, objetivo geral da pesquisa. Afinal, retomamos o nosso problema de pesquisa: quais as contribuições do curso de Pedagogia na construção da identidade docente? Olhamos especificamente para as professoras colaboradoras desse estudo.

Do mesmo modo como Pimenta (2005) destaca que os cursos de formação inicial de professores têm um grande desafio na contribuição da passagem dos estudantes do modo como veem o professor - na figura de aluno - para um ver-se também como professor, observamos que ao longo da história do curso de Pedagogia, os professores/pedagogos enfrentaram e enfrentam desafios que dificultam que ele reconheça, sinta e atue como professor ainda no curso de Licenciatura. Com a desprofissionalização docente, os reflexos da educação tecnicista nos cursos de Pedagogia são verificados através das lacunas referentes à própria Pedagogia e à construção da identidade do professor/pedagogo ao longo da Licenciatura.

Nóvoa (2019) pontua que, durante esse processo formativo, é impossível que os alunos aprendam a profissão docente sem o apoio e colaboração de outros professores, que impacta diretamente na construção da identidade desses futuros docentes. Dubar (2009) destaca que a identidade é marcada por uma operação linguística entre diferenciação, aspectos que nos difere dos demais sujeitos, e generalização, que nos assemelha e nos aproxima, por meio dessas relações que estabelecemos uns com os outros.

A construção identitária docente perpassa por um determinado contexto e momento histórico, é mutável e dinâmica; portanto, está em constante (re)construção, desde o momento da escolha do curso e ao longo de toda sua trajetória profissional. Pimenta (2005) acrescenta que nossas identidades docentes são carregadas por saberes, anseios e angústias que se modificam e nos acompanham por toda vida.

Reconhecemos, portanto, que professores incorporam a identidade social da sua profissão ao atuarem em um determinado contexto, em uma escola, em uma determinada turma e grupo de professores. Nossas formas identitárias, ou seja, relações sociais e de trabalho, nos possibilitam investigarmos nossa prática profissional e transformarmos nossos saberes docentes, a fim de (re)construirmos o nosso “ser-professor”, a nossa identidade profissional.

A revisão de literatura realizada nos permitiu compreendermos, a partir de oito trabalhos (dissertações e teses), que a identidade é um percurso dialético entre sujeito e sociedade e se configura como uma combinação das dimensões biográficas e relacionais de professores, construídas, a partir das motivações para a escolha do curso e seu desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva dinâmica, as histórias de vida pessoal e profissional de cada docente constituem e reconstituem suas identidades, e são carregadas pelos saberes e crenças construídos ao longo de suas vivências em diferentes momentos, posições, tempos e lugares.

Por essa razão, identificamos na fundamentação teórica dessa pesquisa o quanto relevante é o papel dos cursos de Pedagogia e suas respectivas instituições formadoras no processo de valorização identitária e profissional dos professores, a fim de contribuir para o reconhecimento dos seus alunos como docentes em formação.

Ao investirmos nas narrativas como forma de nos aproximarmos das colaboradoras da pesquisa, do “como essas professoras se veem?” e “como olham para o seu período de formação inicial?”, as trajetórias analisadas indicam que quando não bem articuladas a dimensão pessoal com a dimensão relacional na história de vida das professoras, há uma crise de identidade, no sentido de que as intencionalidades e motivações pessoais estão distanciadas dos objetivos do curso, no que diz respeito aos conhecimentos construído na Pedagogia.

Confirmamos essa afirmação ao percebermos que as docentes que tinham um comprometimento com as disciplinas e estudos, com a construção de conhecimentos ao longo da graduação, ressaltam aspectos de uma formação inicial transformadora e que de fato possibilita uma relação teoria e prática atualmente em suas atuações profissionais, como a docente Renata.

Para além das disciplinas, evidenciamos que a pesquisa durante o curso teve um papel fundamental na construção da identidade de docentes intelectuais críticos e reflexivos, a todo momento Renata e Ana Luzia retomam as experiências com pesquisa científica no curso como importantes para a compreensão do papel docente. Os estágios não obrigatórios contribuíram para a formação de quatro das egressas, exceto para Vanda, que teve uma experiência frustrante como estagiária em uma escola pública. Além disso, projetos de extensão e ensino foram marcantes nas trajetórias das cinco egressas, como motivações para seguirem na profissão docente.

Desse modo, as principais contribuições do curso de Pedagogia na perspectiva das colaboradoras estão voltadas para vivências para além da sala de aula, que proporcionaram o contato com outros espaços formativos: escolas, centros formativos da FCT/Unesp, grupos de

pesquisa, espaços políticos (assembleias, coletivos e conselho do curso), entre outros. Das cinco egressas, apenas duas descrevem com mais detalhes o contato com os docentes do curso e a relevância das discussões nas aulas.

Compreendemos que essas narrativas são apenas uma pequena parte da multiplicidade de alunas e alunos formados no curso no período de 2018 a 2022 no curso de Pedagogia da FCT/Unesp, e não buscamos simplificar o que é múltiplo, mas destacar a importância de pesquisas com entrevistas narrativas no âmbito da formação de professores, pois essa escuta é necessária, especialmente em tempos que a voz das grandes empresas tentam calar vozes de professores e professoras.

Considerando o atual contexto político e educacional de incertezas em nosso país, o curso de Pedagogia tem o papel de contribuir para a formação de melhor qualidade desses futuros professores, que valorize a construção da identidade de docentes críticos-reflexivos, que concluam a graduação e continuem permanentemente em construção, em busca de uma educação pública voltada para a emancipação dos alunos e para construção de uma sociedade mais democrática. Para isso, os cursos devem proporcionar a construção do conhecimento em relação às teorias e metodologias educacionais, oportunidades de desenvolvimento profissional, de diálogo e parceria com outros profissionais da área.

O nosso principal questionamento foi respondido, mas outros tomaram seu lugar, e ser professora e construir a identidade profissional docente é esse constante ir e vir, é questionar-se e pesquisar o tempo todo, a todo tempo. Afinal, defendemos nesse estudo uma formação em Pedagogia de professores intelectuais críticos reflexivos.

Destacamos a relevância das discussões e resultados do presente estudo, pois contribuirão com outras pesquisas voltadas para a docência e para pensarmos sobre os pressupostos epistemológicos e estruturas dos cursos de Pedagogia, especialmente para o curso de Pedagogia da FCT/Unesp.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Aline Diniz de. **O processo de constituição da identidade docente do professor iniciante**: egressos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru. Orientador: Maria José da Silva Fernandes. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras – Unesp, Araraquara, 2016.

ANA, Wallace Pereira Sant; LEMOS, Glen Cézar. Metodologia científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 4, ed. 12, p. 531-541, 2018.

ANFOPE. **Política de Formação e valorização dos profissionais da Educação**: resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada. Brasil: Anfope, 2021. 58 p. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 1 out. 2022.

ANPED. Posição da Anped sobre o “Texto referência: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”. **Anped 40 anos**, Rio de Janeiro, p. 1-14, 9 out. 2019. Disponível em: <https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de#:~:text=O%20Texto%20Refer%C3%A2ncia%20sobre%20as,os%20pressupostos%20subjacentes%20a%20BNCC>. Acesso em: 6 dez. 2022.

ARANTES, Ana Paula; KOCHHANN, Andréa. Historicidade do curso de Pedagogia no Brasil: da tendência tecnicista à crítica. **Revista Interação Interdisciplinar**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 49-69, ago/dez 2018.

BARBACELI, Juliana Trindade. **Da identidade universitária à identidade profissional docente**: a FEUSP e a formação inicial de professores para os primeiros anos de escolarização. Orientador: Denise Trento Rebello de Souza. 2013. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019.

BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes; PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Vanda Moreira Machado. Formar professores intelectuais crítico-reflexivos nos cursos de Licenciatura apesar das Diretrizes Nacionais: transgressões possíveis. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 32, p. 1-32, jan./dez. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 02, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da

Educação Básica. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 02 jul. 2015, 16 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%202,e%20para%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2020, 20 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&Itemid=30192. Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). **Resolução CNE/CP nº 3, de 15 de maio de 2006**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 2006. 24 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 6 set. 2022.

BRASIL. Entidades ligadas à educação pedem revogação das Diretrizes Nacionais para Formação de Professoras/es. **Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação**, Brasília, 10 nov. 2022. Valorização profissional. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75490-entidades-ligadas-a-educacao-pedem-revogacao-das-diretrizes-nacionais-para-formacao-de-professoras-es>. Acesso em: 6 jan. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Org.). **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. 2021. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: ago. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo de Educação Superior de 2021**. Brasília: Ministério da Educação, 4 nov. 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 1 jan. 2023.

CANTALICE, Maria Betânia do Nascimento. **Representações sociais sobre ser professor: indícios da constituição da identidade docente**. Orientador: Rogéria Gaudencio do Rêgo.

2009. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

CARDOSO, Maria Inês Silva Teixeira S. T; BATISTA, Paula Maria Fazendeiro; GRAÇA, Amândio Braga Santos. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.] v. 21, n. 65, p. 371-390, 2016.

CHEDE, Rosângela Aparecida Ferini Vargas; SILVA, José Dujardis da. A atuação de pedagogos (as) na gestão do Sistema de Ensino. In: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima (Orgs.). **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2021. cap. 11, p. 297-317.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Eliane Miranda; MATTOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. Implicações da BNC-Formação para a Universidade Pública e formação docente: a caminho de uma universidade pedagógica. **Cadernos de Pedagogia Universitária: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, p. 896-909, mar. 2021.

DELGADO, Adriana Patricio. **Concepções de alunos concluintes do curso de Pedagogia sobre a docência**: interfaces com a identidade profissional. Orientador: Luciana Maria Giovanni. 2015. 275 p. Tese (Doutorado em Educação: História, Sociedade e Política) - PUC/SP, São Paulo, 2015.

DUBAR, Claude. Para uma teoria sociológica da identidade. In: DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução: Andréa Stahel M. da Silva. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, cap. 5, 2020, p. 133-157.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: A interpretação de uma mutação. Tradução: Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: EDUSP, 2009.

FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque de. Formação e trabalho do(a) pedagogo(a) docente: contribuições da Pedagogia e da Didática. In: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima (Orgs.). **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2021. cap. 9, p. 236 - 264.

FCT (Presidente Prudente). Coordenação do Curso de Pedagogia. **Regulamento das atividades acadêmico científico culturais e formação complementar do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia - FCT/Unesp**, 15 de março de 2016. Presidente Prudente: FCT/Unesp, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/10Pf9YQ0lpgJt-7HmlB7u3VPP7lCJP4iz/view>. Acesso em: jan. 2023.

FCT (Presidente Prudente). Diretoria da FCT/Unesp. **Histórico da FCT/Unesp**, Presidente Prudente: FCT/Unesp, p. 1-19, dez/2016. Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/Home/Instituicao/historico.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2022.

FCT (Presidente Prudente). Supervisor da Seção Técnica de Graduação. Projeto Político Pedagógico, 01 de fevereiro de 2018. Processo de reestruturação: **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**, Presidente Prudente: FCT/Unesp, p. 1-274, 2018.

Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/#!/graduacao/pedagogia/projeto-politico-pedagogico/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

FCT (Presidente Prudente). Supervisor da Seção Técnica de Graduação. Projeto Político Pedagógico, 02 de dezembro de 2015. Processo de reestruturação: **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**, Presidente Prudente: **FCT/Unesp**, p. 1-212, 2015. Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/#!/graduacao/pedagogia/projeto-politico-pedagogico/>. Acesso em: 5 jul. 2022.

FCT (Presidente Prudente). Supervisor da Seção Técnica de Graduação. **Matriz Curricular do Curso de Pedagogia (2015 – 2018)**, 2015. Presidente Prudente: FCT/Unesp, 2015. Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/#!/graduacao/pedagogia/grade-curricular>. Acesso em: 5 jul. 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia como ciência da Educação: da racionalidade moderna à racionalidade crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima (Orgs.). **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2021. cap. 5, p. 129 -150.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para Cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. Papel da Educação na humanização. **Rev. da FAEBA**, Salvador, ed. 7, jan./junho 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. 30 Anos da Constituição. Avanços e retrocessos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./dez. 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. CNE prorroga prazo para adequação à Resolução 02.2019. In: FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores: Blog da Helena**. [S. l.], 5 ago. 2021. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2021/08/05/cne-prorroga-prazo-para-adequacao-a-resolucao-02-2019/>. Acesso em: 25 jan. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. São Paulo: **Caderno de Pesquisas**, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 148-173.

GIANFELICE, Ana Paula. **A gestão compartilhada e direta na educação infantil**: análise sobre duas escolas de Presidente Prudente-SP. Orientador: Silvio Cesar Nunes Militão. 2020. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - Unesp, Presidente Prudente, 2020.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução: Pedrinho Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 90-113.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Mariana Echalar. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEAL, Simone das Graças; BORGES, Maria Célia; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza. Discussão sobre formação de professores, inicial e continuada e a relação com a nova BNCC. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.9, n.26, p. 6-21, maio/ago, 2019.

LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João.F; TOSCHI, Mirza S. O sistema de Organização e de gestão da escola: teoria e prática. *In*: LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João.F; TOSCHI, Mirza S (Orgs). **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. ver. ampl. São Paulo: Cortez, 2012, p. 435-477.

LIMA, Eunice Ladeia Guimarães; RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. **A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente (1959-1976)**: gênese da FCT – Unesp. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

LIMA, Vanda Moreira Machado. A complexidade da docência nos anos iniciais na escola pública. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 22, n. 23, p. 148-166, maio/ago 2012.

LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa. Pedagogia e Pedagogos, para quê?: José Carlos Libâneo, São Paulo: Cortez, 2005. 200p. (8. ed.). **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 37, ed. 131, maio/agosto 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. *In*: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli (Orgs.). **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: ePU, 1986. cap. 2, 11-24.

MACHADO, Vanda Moreira. **Curso de Pedagogia**: Espaço de formação de professor como intelectual crítico reflexivo. Orientadora: Yoshie Ussami Ferrari Leite. 2003. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp, Marília, 2003.

MOREIRA, Walter. Revisão de literatura e Desenvolvimento científico: Conceitos e estratégias para confecção. Lorena, SP: **Janus**. n. 1, 2004.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1 – 15, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402. Acesso em: 28 jun. 2021.

PETRUCI, Maria das Graças Ribeiro Moreira. CEFAM: uma proposta de formação e aperfeiçoamento de professores para o 1º grau. **Paidéia**, FFCLRP-Unesp, Rib. Preto, v. 6, fev. 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. cap. 1, p. 15-33.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012; p. 20-62.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A Pedagogia como locus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. In: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima (Orgs.). **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2021. cap. 2, p. 39 – 72.

PINTO, Andréia Guilhen. **Formação Docente: contribuições da formação inicial para a construção da identidade profissional**. Orientador: Alberto Albuquerque Gomes. 2013. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - Unesp, Presidente Prudente, 2013.

PRYJMA, Leila Cleuri. **Ser Professor: representações sociais de professores**. Orientador: Alberto A. Gomes. 2016. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - Unesp, Presidente Prudente, 2016.

REIS, Anna Carolina de Lazzari. **Representações sociais sobre ser professor: indícios da constituição da identidade docente**. Orientador: Rita de Cássia de Alcântara Braúna. 2011. 104 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa/MG, 2011.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Eliane Aparecida dos; FREIRE, Leila Inês Follman. A escrita de diário na formação docente: o uso do pensamento reflexivo nas atividades do estágio curricular. **Revista Valore**, Volta Redonda, ed. 3, p. 260-269, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Curso de Pedagogia no Brasil: oitenta anos de história. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima (Orgs.). **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2021. cap. 7, p. 188-213.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. Profissão de pedagogo(as) e a escola pública. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima (Orgs.). **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2021. cap. 1, p. 16-38.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da. **As trabalhadoras da Educação Infantil e a construção de uma identidade política**. Orientadora: Ângela Cristina Belém Mascarenhas. 2006. 291 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

SILVA, Sérgio Roberto Moreira da. **A relação entre a identidade pessoal e a identidade profissional docente: um estudo exploratório**. Orientadora: Sandra Francesca Conte de Almeida. 2016. 104 f. Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.

SILVEIRA, Renê José Trentin. O professor e a transformação da realidade. **Nuances** - Revista do Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências e Tecnologia-Unesp, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 21-30, set. 1995.

SIQUELLI, Sônia Aparecida; ALVES, Mirian Aparecida Beltrão. CEFAM Paulista: Contribuições da historiografia e fontes históricas na formação de professores. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 1, ed. 2, p. 273-297, maio/ago 2016. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/82/97>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, Itatiba/SP, v. 33, n. 2, jul/dez 2015, p. 149-158. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149>. Acesso em: 1 nov. 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, ed. 1, p. 39-50, jan/abril 2014.

SPENGLER, Míriam Raquel Nilson Backes. **A constituição da identidade profissional docente: formação e saberes**. Orientador: Mari Margarete dos S. Forster. 2010. 101 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio do Sinos, São Leopoldo/RS, 2010.

TIROLI, Luiz Gustavo; JESUS, Adriana Regina de. Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação continuada. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-24, 2022. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 26 jan. 2023.

UNESP (ed.). **Anuário Estatístico da Unesp: Ano abrangente - 2022**. São Paulo: Unesp, APE, 2023. Assessoria Especial de Planejamento Estratégico. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1u-6f59R0dQ6L119g8umfgz4hS6w5gQoV/view>. Acesso em: 2 mar. 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: continuidade ou transgressão para acertar. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Educação Básica e Educação Superior**: projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2004, cap.1, p.13-45.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUADROS DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Quadro 9 – Identidade docente

Recorte	Levantamento	Leitura do título	Primeira leitura dos resumos	Segunda leitura dos resumos
2007 - 2009	31	8	5	0
2010 - 2020	373	43	20	5
2021	3	0	0	0
TOTAL	407	51	25	5

Fonte: BDTD (agosto/2021). Organizado pela autora (2022).

Quadro 10 - Identidade Profissional Docente

Recorte	Levantamento	Leitura do título	Primeira leitura dos resumos	Segunda leitura dos resumos
2007 - 2009	9	5	1	1
2010 - 2020	89	6	2	2
2021	0	0	0	0
TOTAL	98	11	3	3

Fonte: BDTD (agosto/2021). Organizado pela autora (2022).

APÊNDICE B – QUADROS DE EXCLUSÃO DAS PRODUÇÕES

Quadro 11 – Metodologia das produções excluídas: Identidade Docente

Metodologia	Quantidade de produções
Questionário e entrevista semiestruturada com público do Procampo.	1
Estudo de caso do tipo etnográfico com uso de entrevistas e/ou observação participante.	2
Análise documental, entrevista, ou/e questionário ou/e diário.	2
Estudo de caso com uso de história oral.	1
Estudo tayloriano.	1
Retratos sociológicos.	1
Análise de comentários de redes sociais.	1
Estudo de caso com uso de diário reflexivo.	1
Estudo de caso referente ao curso de Física.	1
Análise verbo-visual de memes.	1
Análise de discurso de uma única docente.	1
Análise documento e análise de discurso.	1
Grupos focais.	1
Análise de livros e entrevistas.	1
Pesquisa bibliográfica.	1
Pesquisa autobiográfica com professores do fundamental II.	1
Retratos sociais.	1
Entrevistas com coordenadores e monitores.	1
Entrevistas com professores de graduação.	1
Análise de fóruns, relatos e memoriais (área da psicanálise).	1
Estudo de caso no curso de Matemática.	1
Análise de charges.	1
Análise de fotografias.	1
Ensaio teórico.	1
	Total: 26 produções excluídas

Fonte: BDTD (agosto/2021). Organizado pela autora (2022).

Quadro 12 - Metodologia das produções excluídas: Identidade Profissional Docente

Metodologia	Quantidade de produções
Estudo de caso com grupo focal, questionários e memoriais (Proformação).	1
Entrevistas não estruturadas em contexto de diversidade.	1
Pesquisa analítica descritiva, grupo focal com professores de ciclo I e II do Ensino Fundamental.	1
Entrevista semiestruturada com docentes que abandonaram a profissão.	1
História de vidas de professores homens.	1
Entrevistas com análise de conteúdo e semiótica de interpretação histórico-cultural (bakhtiniana).	1
Estudo de caso com entrevistas – professoras de educação infantil, anos iniciais e finais.	1
Grupo focal com enfoque em ensino-pesquisa-docência.	1
	Total: 8 produções excluídas

Fonte: BDTD (agosto/2021). Organizado pela autora (2022).

APÊNDICE C – FORMULÁRIO PARA COLABORADORES DA PESQUISA

Olá, prazer, meu nome é Izabela Cruz Faccioli, sou professora de Educação Infantil em Presidente Prudente/SP, formada em Pedagogia pela FCT/Unesp. Atualmente, estou cursando o mestrado em Educação, no qual, a minha pesquisa tem como título: **PROFESSORES EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA: PERCEPÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DE SUAS IDENTIDADES DOCENTES**, cujo objetivo geral é: analisar se e como o curso de Pedagogia da FCT/Unesp colaborou para a construção das identidades profissionais docentes de alunos/as egressos. Minha orientadora é a Profa. Dra. Vanda Moreira Machado Lima, da linha 4 do Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/Unesp.

Consegui seu e-mail na seção de graduação da FCT/Unesp e gostaria de solicitar sua ajuda em minha pesquisa, respondendo as questões do formulário abaixo, que visa *identificar professores (as) formados em Pedagogia pela FCT/Unesp entre os anos de 2018 a 2022 que estão exercendo a profissão docente em escolas públicas*.

O formulário ficará aberto por 10 dias, para que você possa ter tempo para responder às questões. Destacamos que em nenhum momento as informações pessoais, como: nome e e-mail, serão divulgadas em nosso estudo.

A sua participação em nossa pesquisa é de grande importância, por isso, agradecemos desde já pela disponibilidade em ler esse formulário, e se possível, responder as questões.

Atenciosamente,

Izabela C. Faccioli

Vanda M. M. Lima

1. Qual o seu primeiro nome? (apenas para contato entre pesquisadora e colaborador/a).
2. Em qual ano você se formou em Pedagogia?
3. Em qual período que você fez o curso de Pedagogia?
4. Você possui outra formação em nível superior? Se sim, qual? (Ex: Licenciatura em Matemática).
5. Em qual (is) município (s) você está atuando como professor (a)?
6. Em qual (is) etapa (s) da Educação Básica você atua?
7. Em quantas escolas você está trabalhando atualmente?
8. São escolas: municipais (públicas), estaduais (públicas) ou privadas?

9. Por fim, gostaríamos de perguntar se você tem interesse em participar de uma entrevista narrativa, como colaborador/a de nossa pesquisa de Mestrado? Que tem como objetivo: analisar se e como o curso de Pedagogia da FCT/Unesp colaborou para a construção das identidades profissionais docentes de alunos/as egressos.

10. Em caso, de aceitar nosso convite para participar da entrevista narrativa, por favor deixe um telefone que possamos entrar em contato (Ex: (XX) XXXXX-XXXX).

Agradecemos imensamente pela sua colaboração com a nossa pesquisa. Assim que tabularmos os dados desse formulário enviaremos um retorno em seu e-mail. Desejamos a todos (as) que esse ano de 2023 seja um ano de realizações, esperança e amor.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

ANEXO

ANEXO A – QUADRO DE PONTUAÇÕES DAS AACCs

	Descrição das Atividades	Valor/horas
1	Apresentação de trabalhos em evento acadêmico na modalidade de comunicação oral.	20
2	Apresentação de trabalhos em evento acadêmico na modalidade pôster.	10
3	Bolsistas BAAE com orientação, PROEX ou NUCLEO DE ENSINO (por um ano).	25
4	Iniciação Científica (PIBIC/CNPq, PIBIC/Reitoria, FAPESP, RENOVE, Primeiros Projetos) (por um ano).	30
5	Bolsistas PIBID (por um ano).	30
6	Cursos <i>online</i> relacionado à formação do professor de Educação Infantil e Anos Iniciais (área da Educação)	30% da carga até no máximo 20h
7	Desenvolvimento de minicurso, oficinas e palestras.	20
8	Estágio remunerado em escolas (por um ano).	25
9	Monitoria em eventos acadêmicos e culturais	8
10	Participação em atividades artísticas e culturais (exposições, excursões, gincanas culturais, outras).	Comprovante
11	Participação em curso de extensão.	Comprovante
12	Participação em Eventos científicos.	Comprovante
13	Participação em minicursos, oficinas, palestras.	Comprovante
14	Participação em Organização de eventos.	15
15	Participação em Programa de Formação Complementar (mínimo de 60h).	15
16	Participação em projetos sociais desenvolvidos em escolas públicas, e em instituições em atividades didáticas, culturais e sociais como voluntários.	50% da carga até no máximo 20h
17	Participação: grupos de pesquisa e estudos (por um ano)	15
18	Publicação em anais de eventos científicos-resumo	5
19	Publicação em anais de eventos científicos-resumo expandido	10
20	Publicação em anais de eventos científicos- texto completo	15
21	Publicação em jornal	10
22	Publicação em periódicos	20
23	Cursos de idiomas	50% da carga até no máximo 20h
24	Outros (casos especiais e não apresentados neste quadro serão analisados no Conselho de Curso de Pedagogia)	