

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

DIULIANA CHIARADIA PIMENTEL

**TORNAR-SE PEDAGOGA:
(AUTO)PERCEPÇÕES DE EGRESSAS DE PEDAGOGIA SOBRE
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**



ERECHIM

2024

DIULIANA CHIARADIA PIMENTEL

**TORNAR-SE PEDAGOGA:
(AUTO)PERCEPÇÕES DE EGRESSAS DE PEDAGOGIA SOBRE
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

Dissertação de Mestrado, apresentada para o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Adriana Salete Loss

ERECHIM

2024

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Pimentel, Diuliana Chiaradia

Tornar-se Pedagoga: (auto)percepções de egressas de Pedagogia sobre desenvolvimento profissional / Diuliana Chiaradia Pimentel. -- 2024.

265 f.:il.

Orientadora: Doutora Adriana Salete Loss

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Erechim,RS, 2024.

1. Pedagogia. 2. Desenvolvimento profissional. 3. Egressas. 4. Perfil estudantes de Pedagogia da UFFS campus Erechim. I. Loss, Adriana Salete, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

DIULIANA CHIARADIA PIMENTEL

**TORNAR-SE PEDAGOGA:
(AUTO)PERCEPÇÕES DE EGRESSAS DE PEDAGOGIA SOBRE
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

Dissertação de Mestrado, apresentada para o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 26/08/2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ADRIANA SALETE LOSS**
Data: 09/09/2024 13:10:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Adriana Salete Loss – UFFS
Orientadora

ARNALDO
NOGARO:4660234
8000

Assinado de forma digital por
ARNALDO
NOGARO:46602348000
Dados: 2024.09.09 14:26:39
-03'00'

**Prof. Dr. Arnaldo Nogaro (Membro
externo – URI)**
Avaliador

Documento assinado digitalmente
 **ALMIR PAULO DOS SANTOS**
Data: 09/09/2024 13:24:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos (Membro
interno - UFFS)**
Avaliador

Dedico este trabalho a todos os que lutam
por uma educação de qualidade que leva
em conta a multidimensionalidade e
inacabamento do ser e acreditam na
Pedagogia como Ciência da e para
Educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por todo o amparo e fortaleza que me sustentaram ao longo da jornada de escrita desta dissertação, tornando possível a concretização deste sonho.

À minha família, em especial meu companheiro Josifer Alisson Mosna e minha amada filha Maria Alice Chiaradia Mosna, a razão do meu viver, por todas as palavras de incentivo, por toda a paciência, compreensão nos momentos de ausência, por todo amor, apoio e zelo durante o processo da minha pesquisa. Vocês são a minha base e fortaleza. Este sonho e esta conquista são nossos.

À minha mãe e colega Eliana, ao meu pai Edson, à minha tia Ana Maria, aos meus irmãos, aos meus avós Silvia, e em especial ao meu avô Luiz, que nos deixou durante este percurso e que tenho certeza está me acompanhando nesse caminho, à minha bisavó Zilda, e minha amiga Emília. À minha madrastra Ingelis, à minha sogra Rosângela, por vibrarem e estarem ao meu lado em cada conquista.

À Universidade Federal da Fronteira Sul, meu profundo reconhecimento. Esta instituição não apenas viabilizou a realização deste e de outros sonhos, mas também revelou a essência das coletividades, mostrando que somos feitos de e para elas. Graças às inúmeras oportunidades que me foram concedidas, minha visão de mundo, ser humano e da minha profissão se expandiu imensuravelmente.

À professora Adriana Salete Loss, por quem nutro profunda admiração, tanto pela profissional quanto pelo ser humano que és. Agradeço por me incentivar, orientar, acolher, compreender, respeitar meu tempo, confiar na nossa pesquisa e me acompanhar durante todo esse percurso formativo, acreditando nas minhas potencialidades e ampliando meu horizonte, sempre com um olhar ético, humano e sensível. Sou grata por cada diálogo, cada escrita, cada orientação, cada crítica, e sobretudo por me fazer acreditar em uma educação ética, respeitosa, acolhedora, embasada, científica e humana. Você me mostrou que é possível não haver distância entre o que se diz e o que se faz.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, no qual fui bolsista entre abril de 2023 a março de 2024. Agradeço aos professores e professoras, à secretária Viviane, e aos demais técnicos que atuam neste programa, por todo o suporte necessário. Ao colegiado do curso, do qual tive a imensa alegria de fazer parte durante meu tempo como bolsista. Aos profissionais e funcionários da UFFS, em especial ao Marcelo e a Cristina, que me deram suporte, desde a graduação, minha sincera gratidão. À professora Naira Estela Roesler Mohr, a professora Silvânia Regina Pellenz Irgang e a professora Flávia Burdzinski de Souza por desde a graduação, me incentivarem e apoiarem na pesquisa.

Gostaria de expressar minha mais profunda gratidão aos professores que aceitaram o convite para compor a banca avaliadora. Ao professor Arnaldo Nogaro, pelo olhar

sensível e atento, com sinalizações para qualificação desta pesquisa. Ao professor Almir Paulo Santos, pela vivência enriquecedora durante as disciplinas do PPGPE, que ofereceram embasamento teórico essencial para a realização desta pesquisa e pelas considerações referentes à pesquisa. À professora Lidiane, pela participação na banca de qualificação do projeto, com seu olhar atento e amoroso para com a pesquisa.

Também é oportuno lembrar da banca da primeira entrevista, ainda durante o processo de seleção para o mestrado: Jeronimo Sartori, Sonize Lepke e Adriana Salete Loss, por acreditarem em mim desde o início. Agradeço aos colegas e amigos pela convivência, pelas trocas em seminários, diálogos nos corredores e os momentos compartilhados durante nossos lanches. Meu agradecimento especial à Crislaine, Jéssica, Andréia e Pamela.

Quero deixar meu reconhecimento às egressas do curso de Pedagogia da UFFS, pela parceria e por contribuírem para a consolidação deste sonho, foi de suma importância suas respostas, sem elas essa pesquisa não seria viabilizada.

Agradeço aos espaços educacionais onde atuei como profissional durante minha trajetória acadêmica e profissional, que contribuíram para minha transformação e desenvolvimento pessoal e profissional. Às crianças e estudantes que me fazem querer lutar e vivenciar uma educação embasada no conhecimento e na humanização, tornando-me uma cidadã e profissional cada dia mais engajada e curiosa.

À Prefeitura Municipal de Erechim, pela concessão da redução de carga horária, que possibilitou meus estudos e pesquisa.

Enfim, a todos que torcem pelo meu sucesso e caminharam comigo durante este percurso e de alguma forma contribuíram para essa etapa, minha eterna gratidão.

Chegar até aqui, ao final de uma etapa linda e marcante da minha história, é o fechamento de uma pesquisa cheia de significados e conexões com minha trajetória pessoal. Para mim, a estrada para chegar até aqui, o caminho, foi tão importante quanto estar aqui. Sou movida pelos meus sonhos, que frequentemente mudam, seja porque são realizados, seja por outras circunstâncias maiores. Mas meus sonhos não são individuais, são coletivos, e não seriam realizados sozinhos, há muitas pessoas que os tornam essenciais para mim.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta a influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (Freire, 1996, p. 54).

RESUMO

A atuação do profissional pedagogo vem ganhando espaço e visibilidade frente a diversas instâncias da sociedade, atrelada às práticas educativas intencionais. Dessa forma, construir a identidade e o desenvolvimento desse profissional requer mobilização de distintos saberes. Diante disso, este trabalho trata-se de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) *campus* Erechim. A pesquisa insere-se na linha de pesquisa denominada: Pesquisa Processos Pedagógicos, Políticas e Processos Educacionais. A temática dessa pesquisa é voltada à articulação entre desenvolvimento profissional, aspectos subjetivos, formação inicial e contextos de atuação, por meio das (auto)percepções de egressas do curso de Pedagogia da UFFS *campus* Erechim. Partindo dessas constatações, emerge o problema dessa investigação: quais as (auto)percepções de egressos do curso de Pedagogia da UFFS, *campus* Erechim, sobre desenvolvimento profissional que possam se constituir em aspectos a serem considerados para o processo de formação do(a) pedagogo(a)? Tal problema evidencia que as (auto)percepções e as reflexões dos sujeitos em seu âmbito profissional são essenciais para a construção da sua identidade e desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, com o intuito de contribuir com o campo de pesquisas voltadas às especificidades que envolvem desenvolvimento profissional da(o) Pedagoga(o), especialmente no âmbito da formação inicial, entrelaçada à problemática, definiu-se, como objetivo geral: investigar as (auto)percepções das egressas do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Erechim, sobre desenvolvimento profissional, bem como identificar os aspectos que consideram fundamentais durante o processo formativo da pedagoga. Para alcançar esse objetivo, a metodologia utilizada na proposição do estudo enquadra-se na pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A pesquisa de cunho bibliográfico amparou-se, principalmente, em autores da área da educação, tais como: Saviani (2008; 2019), Silva (2006), Scheibe e Durli (2023), Brzezinski (1996), Libâneo (2002; 2006; 2008; 2010), Day (2001) Freire (1987; 2000; 2014), Brandão (2010), Loss (2014; 2018), entre outros. Já a pesquisa de campo, de caráter qualitativo, com enfoque descritivo-interpretativo, apresenta, como instrumentos de coleta de dados, a aplicação de um questionário seguida de uma entrevista semiestruturada. A primeira etapa de coleta foi respondida por 217 egressas do curso de Pedagogia e a segunda por 17 egressas selecionados a partir da diversidade do campo de atuação, para além dos muros da escola. Os resultados apontam para um perfil de egressas majoritariamente mulheres, brancas, sem deficiências, com idades entre 25 e 36 anos, que atuam, na sua maioria na Educação Infantil, no Alto Uruguai Gaúcho. Demonstra-se, através das respostas das egressas, multidimensões para o desenvolvimento profissional, que perpassam histórias de vida, formação inicial e contexto de atuação. Por fim, os resultados alcançados forneceram subsídios para a elaboração propositiva de um *e-book* a ser apresentado em reunião de colegiado do curso de Pedagogia, de modo a auxiliar a Universidade a pensar o seu curso, aproximando as (auto)percepções do egresso com o âmbito acadêmico. Esse *e-book* servirá como diagnóstico da realidade profissional dos egressos do curso,

servirá como um horizonte norteador, de modo a ajudar no planejamento da proposta curricular do curso, a fim de tornar mais qualificado e participativo.

Palavras-chave: Pedagogia. Identidade. Desenvolvimento profissional. Percepções de egressas.

ABSTRACT

The professional's role pedagogue has been gaining space and visibility in various instances of society, linked to intentional educational practices. Therefore, building the identity and development of this professional requires the mobilization of different types of knowledge. Therefore, this work is a master's thesis of the Postgraduate Program *stricto sensu* Professional Master's in Education at the Federal University of Fronteira Sul (UFFS) Erechim campus. The research is part of the line of research called: Research on Pedagogical Processes, Policies and Educational Processes. The theme of this research is focused on the articulation between professional development, subjective aspects, initial training and contexts of action, through the (self)perceptions of graduates of the Pedagogy course at UFFS campus Erechim. Based on these findings, the problem of this investigation emerges: what are the (self)perceptions of graduates of the Pedagogy course at UFFS, Erechim campus, about professional development that could constitute aspects to be considered for the pedagogue training process? This problem highlights that the (self)perceptions and reflections of individuals in their professional sphere are essential for the construction of their identity and professional development. From this perspective, with the aim of contributing to the field of research focused on the specificities that involve the professional development of the Pedagogue, especially in the scope of initial training, intertwined with the problem, the general objective was defined: to investigate the (self)perceptions of graduates of the Pedagogy course at the Federal University of Fronteira Sul, Erechim campus, about professional development, as well as identifying the aspects they consider fundamental during the pedagogue's training process. To achieve this objective, the methodology used in proposing the study falls within bibliographical research and field research. Bibliographical research was mainly based on authors in the field of education, such as: Saviani (2008; 2019), Silva (2006), Scheibe and Durlí (2023), Brzezinski (1996), Libâneo (2002; 2006 ; 2008; 2010), Day (2001) Freire (1987; 2000; 2014), Brandão (2010), Loss (2014; 2018), among others. Field research, of a qualitative nature, with a descriptive-interpretative approach, presents, as data collection instruments, the application of a questionnaire followed by a semi-structured interview. The first stage of collection was completed by 217 graduates of the Pedagogy course and the second by 17 graduates selected based on the diversity of the field of activity, beyond the school walls. The results point to a profile of graduates who are mostly women, white, without disabilities, aged between 25 and 36 years old, who work, mostly in Early Childhood Education, in Alto Uruguai Gaúcho. Through the responses of the graduates, multi-dimensions for professional development are demonstrated, which permeate life stories, initial training and context of activity. Finally, the results achieved provided support for the purposeful elaboration of an e-book to be presented at a Pedagogy course collegiate meeting, in order to help the University think about its course, bringing together the (self)perceptions of the graduate with the academic sphere. This e-book will serve as a diagnosis of the professional reality of course graduates, it will serve as a guiding horizon, in order to help in planning the course's curricular proposal, in order to make it more qualified and participatory.

Keywords: Pedagogy. Identity. Professional development. Perceptions of graduates.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Atuação dos professores a partir da Escola de Professores em 1934.....	46
Figura 2 - Organização do esquema conhecido como 3+1 do Curso de Pedagogia.....	52
Figura 3 - Matérias obrigatórias e matérias opcionais dos Cursos de Pedagogia de 1962.....	56
Figura 4 - Estrutura do Curso de Pedagogia a partir da sua reformulação.....	59
Figura 5 - Estrutura do Curso de Pedagogia, a partir das DCNP de 2006.....	65
Figura 6 - Núcleos de Estudo dos cursos de formação inicial para formação de Professores, em 2015.....	68
Figura 7 - Divisão das disciplinas em domínios do curso de Pedagogia <i>campus</i> Erechim, PPC 2010.....	103
Figura 8 - Linha do tempo publicação das pesquisas encontradas.....	114
Figura 9 - Mapeamento das pesquisas no Brasil.....	117
Figura 10 - Etapas da pesquisa bibliográfica.....	134
Figura 11 - Exemplo de fichas.....	134
Figura 12 - Etapas da Pesquisa de campo.....;;;	136
Figura 13 - Dimensões do desenvolvimento profissional do pedagogo.....	146
Figura 14 - Autodeclaração das participantes de cor, raça/etnia.....	150
Figura 15 - Mapa com as cidades do Alto Uruguai em que as egressas trabalham.....	168
Figura 16 - Associação do caleidoscópio com o desenvolvimento profissional.....	182
Figura 17 - Falas recorrentes das egressas sobre a potencialidade do curso de Pedagogia.....	191
Figura 18 - Experiências e disciplinas citadas pelas egressas mais significativas.....	197
Figura 19 - Disciplinas ligadas ao Ensino Fundamental.....	199
Figura 20 - Relação dimensão pessoal e dimensão acadêmica.....	205
Figura 21 - Expectativas para o futuro.....	219
Figura 22 - Representação das dimensões e desenvolvimento profissional.....	222
Figura 23 – Mapa mental com as considerações que embasam o <i>e-book</i>	224

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Nível de documento publicado.....	114
Gráfico 2 - Quantidade de trabalhos utilizados.....	116
Gráfico 3 - Quantidade de pesquisas nas Universidades.....	116
Gráfico 4 - Qualis CAPES dos artigos.....	118
Gráfico 5 - Instrumentos de pesquisa.....	120
Gráfico 6 - Gênero egressas.....	149
Gráfico 7 - Idade das participantes.....	152
Gráfico 8 – Filhos	153
Gráfico 9 - Formação no curso de Magistério	156
Gráfico 10 - Motivação da escolha do curso de Pedagogia	157
Gráfico 11 - Ano de início da graduação.....	158
Gráfico 12 - Ano de conclusão do curso de pedagogia da UFFS.....	159
Gráfico 13 - Participação em grupos de estudo, pesquisa e/ou extensão.....	160
Gráfico 14 - Quantidade de egressas que cursaram pós-graduação	162
Gráfico 15 - Quantidade de egressas que atuam na área <i>versus</i> quantidade de egressas que não atuam	163
Gráfico 16 - Tempo de atuação na área	165
Gráfico 17 - Local de atuação das egressas	166

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Grade de disciplinas do Curso Normal e da Escola de Professores, em 1934.....	47
Tabela 2 –Relação quantidade de trabalhos e plataformas.....	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Lista de títulos selecionados	113
Quadro 2 - Bibliografia sistematizada.....	115
Quadro 3 - Categorias e quantidade de trabalhos.....	119
Quadro 4 - Local de atuação das entrevistadas.....	16

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
Bolema	Boletim de Educação Matemática
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso Pedagogia
EaD	Educação à Distância
EC	Estado do Conhecimento
EJA	Educação de Jovens e Adultos
et.al.	E outros
etc.	Entre outros
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MPE	Mestrado Profissional em Educação
ONG's	Organizações Não-Governamentais
p.	Página
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPGPE	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
RS	Rio Grande do Sul
Scielo	<i>Scientif Eletronic Library Online</i>
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia

UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Ações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

SONHOS AO VENTO.....	18
“VOCÊ NÃO SABE O QUANTO EU CAMINHEI PRA CHEGAR ATÉ AQUI”:	
MEMORIAL.....	19
PALAVRAS INICIAIS.....	33
1 ENTRELACANDO SONHOS: O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL.....	41
1.1 NAVEGANDO PELA MEMÓRIA HISTÓRICA: UM BREVE HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL.....	43
1.1.1 Ou isto ou aquilo: outorga e autonomia.....	60
1.2 PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA DA/PARA EDUCAÇÃO.....	72
2 METAMORFOSES: ENTRELACAMENTOS ENTRE IDENTIDADE, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E O LÓCUS DA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO.....	76
2.1 ENTRELACANDO SABERES: A PEDAGOGIA COMO UMA CIÊNCIA DA E PARA AS EDUCAÇÃOES.....	76
2.2 TRAJETÓRIAS E DESAFIOS: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO NA CONTEMPORANEIDADE.....	81
2.3 POSSÍVEIS ESPAÇOS NÃO ESCOLARES DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO... ..	87
2.4 O PEDAGOGO EM ESPAÇOS ESCOLARES.....	90
3 COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO DE QUALIDADE: A CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS) E O CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS ERECHIM.....	95
3.1 REUNI: DO INÍCIO ATÉ A UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL... ..	96
3.2 O CURSO DE PEDAGOGIA NA UFFS CAMPUS ERECHIM.....	99
4 ESTADO DO CONHECIMENTO: ENCONTRANDO OUTROS OLHARES, CAMINHOS E POSSIBILIDADES.....	110
4.1 O PEDAGOGO PROFESSOR.....	120
4.2 O PEDAGOGO COMO GESTOR.....	122
4.3 O PEDAGOGO COMO PROFISSIONAL GENERALISTA.....	123
4.4 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DAS PESQUISAS.....	126
5 PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	129
5.1 O QUE DIZEM OS AUTORES? PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	131
5.2 PESQUISA DE CAMPO.....	133

5.3 ANÁLISE DOS DADOS.....	138
6 A PROFUNDIDADE DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DAS PEDAGOGAS: EXPLORANDO O ICEBERG DA CARREIRA PROFISSIONAL.....	142
6.1 (RE) CONHECER E IDENTIFICAR: QUEM SÃO OS(AS) EGRESSOS(AS) DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFFS, CAMPUS, ERECHIM?.....	145
6.2 DAS CARACTERÍSTICAS PESSOAIS À FORMAÇÃO INICIAL.....	154
6.3 AS VOZES DAS EGRESSAS: O QUE DIZEM AS ENTREVISTADAS?.....	168
6.3.1 (Re)conhecer-se: encontro da dimensão pessoal com o desenvolvimento profissional.....	170
6.3.2 O curso de Pedagogia na UFFS, campus Erechim: percalços e avanços na caminhada profissional.....	182
6.3.3 Contexto e Desenvolvimento Profissional das Pedagogas: Interseções e Reflexões.....	205
CONSIDERAÇÕES FINAIS: ECOANDO REFLEXÕES E INACABAMENTO.....	226
REFERÊNCIAS.....	233
APÊNDICE A – Questionário.....	245
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	250
APÊNDICE C – Roteiro da entrevista semiestruturada.....	253
ANEXO A – Declaração de Ciência e concordância com o projeto de pesquisa.....	257
ANEXO B – Termo de responsabilidade de uso de dados.....	259
ANEXO C – Termo de autorização para uso de imagens.....	261

SONHOS AO VENTO

(Poema autoral)

Há uma planta muito conhecida,
Que simboliza o sonhar, o acreditar e o transformar.

Às vezes esquecida,
Mas sempre que aparece, lá vamos nós: S OOO PRAAAR!

O dente-de-leão, como nós, se transforma,
Cheio de metamorfoses e significados, uma inflorescência viva!

Assim como nós, ele se desenvolve,

E muitas vezes, nossa experiência

Nos leva a olhá-lo e esperarçar,

A nos transformar e a sonhar!

Por fim, fechar os olhos, respirar fundo e: S OOO PRAAAR!

O que fazer com esses sonhos jogados ao vento?
TRANSFORMAR? DESENVOLVER? REALIZAR?



“VOCÊ NÃO SABE O QUANTO EU CAMINHEI PRA CHEGAR ATÉ AQUI”¹: MEMORIAL

Assim como o dente-de-leão, que passa por uma série de metamorfoses até suas sementes se espalharem ao vento, nós também nos transformamos e crescemos ao longo da vida. Cada sopro que libera as sementes da planta representa os momentos em que nossos sonhos, esperanças e experiências são lançados ao mundo, enfrentando desafios e buscando novos horizontes. Este processo de transformação pessoal e desenvolvimento é contínuo e dinâmico, alimentado pela capacidade de sonhar, acreditar e se reinventar. Tal como o dente-de-leão que se adapta e prospera, nós também desenvolvemo-nos, encontrando força na fragilidade e liberdade na mudança, constantemente esforçando-nos para realizar nossos sonhos e alcançar nosso potencial mais pleno.

Em um mundo onde o tempo é tão fugaz quanto um sopro de dente-de-leão ao vento, encontro-me² refletindo sobre minha jornada, uma tapeçaria tecida de sonhos, desafios e conquistas. Este memorial busca capturar a essência de minhas experiências acadêmicas e pessoais, imortalizando cada momento de transformação e crescimento.

Chegar até aqui, ao final de uma etapa linda e marcante da minha história, é um momento de profunda reflexão. Este é o término de uma pesquisa repleta de significados e conexões com minha trajetória pessoal, que reflete as vivências acumuladas ao longo da caminhada. Para mim, a jornada até este ponto foi tão significativa quanto o próprio destino. Sou movida pelos meus sonhos, que frequentemente mudam, seja porque são realizados ou por outras circunstâncias maiores. No entanto, meus sonhos não são individuais, são coletivos, e não poderiam ser concretizados sozinha; há muitas pessoas e lugares que os tornam essenciais e possíveis.

1 Está entre aspas, pois é uma parte da letra da música: A estrada – Cidade Negra.

2 Este memorial está escrito em primeira pessoa, pois se remete à trajetória profissional e pessoal (bem como o desenvolvimento profissional e pessoal) da pesquisadora.

Apesar de ser o início desta dissertação, este memorial emerge como a última peça escrita, com olhos marejados e coração repleto de felicidade. Feliz por alcançar este momento, orgulhosa pelo caminho percorrido e cheio de esperança pelo futuro que se desdobra. A estrada, a jornada, a trajetória desta pesquisadora são entrelaçadas por momentos de ruptura, ressignificação, metamorfoses e infindáveis questionamentos.

Esse caminho começa em uma manhã gelada de julho de 1994, mais precisamente no dia 6, o dia do meu nascimento. Minhas vivências na infância e no espaço escolar, ao serem recordadas e refletidas hoje, revelam muitos encontros e desencontros com minha pesquisa. Como um dente-de-leão que se transforma, eu também passei por minhas próprias metamorfoses. Timidamente, confesso que, desde as mais remotas memórias de infância, afirmava com tanta certeza: "Jamais serei professora", "Nunca vou fazer Pedagogia". Em muitos momentos, essas palavras ressoaram em mim como um sentimento de vergonha e culpa. Como poderia eu, ingenuamente, ter pensado isso? Mas negar esse fato da minha vida seria como negar as sementes do dente-de-leão que o vento espalhou: minha história com a pedagogia e minha profissão. Cada sopro de mudança me trouxe até aqui, transformando-me e guiando-me na direção que eu estava destinada a seguir.

Mas o que poderia explicar essas palavras ásperas em relação à profissão de professor, especialmente à pedagogia? Minha trajetória pessoal oferece uma explicação clara. Criada pelos meus avós, vivi uma infância distante de meus pais, uma experiência que me fez sentir abandonada e gerou em mim uma aversão inicial pela pedagogia, já que minha mãe era pedagoga e professora. Além disso, as opiniões de meus avós sobre as profissões me levaram a acreditar que minha felicidade e realização estariam no caminho da medicina.

Ao lembrar minha infância, volto meu olhar aos professores que tanto significaram em minha trajetória escolar. Iniciei meu percurso na escola pública aos seis anos, na pré-escola, mas foi no primeiro ano do ensino fundamental que as memórias mais marcantes em relação aos professores surgiram. Lembro-me especialmente de um professor que até hoje me inspira, como as sementes do

dente-de-leão que são levadas pelo vento. Ele nos alfabetizou de uma forma única, utilizando animais que começavam com cada letra do alfabeto. Semanalmente, trazia esses animais para a sala de aula e, depois, os sorteava entre os estudantes para levá-los para casa e cuidar. Esse gesto não só enriqueceu nosso aprendizado, mas também demonstrou seu olhar humano e sensível, deixando uma marca profunda em mim, como as sementes lançadas ao vento que germinam e florescem em momentos inesperados.

Na escola, eu era uma criança dedicada, apaixonada pelo estudo, e foi o olhar atento desse mesmo professor que percebeu minhas potencialidades. Ele me proporcionou a oportunidade de realizar uma prova em uma escola privada, concorrendo a uma bolsa de estudos. Essa recomendação mudou o curso da minha trajetória na educação básica, levando-me a estudar no quarto ano do ensino fundamental em uma nova escola. Sempre encarei os estudos com responsabilidade e comprometimento.

Ao ingressar no ensino médio, em outra escola privada, o sonho de ser médica ainda dominava meus pensamentos. No entanto, a aversão à pedagogia continuava presente em minha mente. Como as sementes do dente-de-leão, minhas escolhas e experiências foram levadas pelo vento do destino, cada uma germinando em seu próprio tempo, contribuindo para quem eu me tornaria.

Durante o ensino médio, uma outra professora com um olhar acolhedor e sensível deixou uma marca profunda em mim, uma lembrança que perdura até hoje. Refletindo agora, percebo que as memórias mais vívidas que guardo desses professores não se relacionam diretamente ao conteúdo específico ensinado, mas sim à sua didática e ao seu olhar humano. Isso me faz refletir sobre a importância desse aspecto humano, que vai além do currículo escolar.

Ao concluir o ensino médio em 2012, com o horizonte da medicina à frente, mudei-me para outro estado, o Amapá, para morar com minha tia. Essa mudança não apenas visava aos estudos, mas também à companhia que eu poderia oferecer a ela. Viver um ano em Macapá me fez compreender profundamente a importância do acolhimento. Chegar a um lugar novo, sem laços, sem amigos, é como as

sementes do dente-de-leão sendo levadas pelo vento, vulneráveis e buscando um solo fértil para se fixar. O calor humano e a gentileza das pessoas foram essenciais para minha adaptação e vivência lá.

Durante meu tempo em Macapá, fiz um cursinho preparatório e dei início ao curso de Enfermagem, mais um capítulo na minha trajetória. Porém, logo no primeiro semestre, percebi que o mundo da saúde não era o meu destino. Assim como as sementes que encontram um terreno inóspito, minha sensibilidade frente a ferimentos e sangue me mostrou que esse caminho não era para mim, uma revelação que veio na primeira aula de anatomia. E agora, diante dessas descobertas, qual caminho seguir?

Hoje, ao olhar para meu percurso, percebo que meu primeiro emprego formal, com carteira assinada, foi em uma escola. Aos 18 anos, ingressei como menor aprendiz em uma escola, em Macapá, onde desempenhava diversas funções: ligava para os pais, cuidava dos corredores, atendia telefonemas, auxiliava os professores na digitação de boletins, colaborava com a coordenação e direção na organização de documentos, fazia cópias, encadernações e impressões. Vivenciei intensamente o cotidiano escolar, enquanto cursava o programa de menor aprendiz do SENAC. Naquela época, contudo, a ideia de estudar pedagogia não fazia parte dos meus planos.

Em 2013, retornei a Erechim e descobri a Universidade Federal da Fronteira Sul, ainda em seus primeiros passos. Decidida a não seguir na área da saúde, me vi diante da incerteza sobre qual caminho tomar. Olhando para dentro de mim, reconheci minha afinidade com matemática e decidi me inscrever no curso de Engenharia Ambiental da UFFS. Assim, no segundo semestre daquele ano, iniciei minha jornada na universidade, sem imaginar o que o futuro me reservava. Testemunhei o crescimento dessa instituição, que começou modestamente em uma estrutura temporária, no seminário da cidade, com recursos limitados e poucos laboratórios. Contudo, seus professores eram verdadeiros mestres.

A UFFS foi mais do que uma universidade para mim; foi minha segunda casa, foi uma mãe, onde encontrei independência e aprendi sobre sonhos coletivos. Assim

como as sementes do dente-de-leão que encontram solo fértil, lá encontrei liberdade para me libertar de uma vida que já não me pertencia, ganhando coragem e esperança para um futuro incerto. Com a entrada em uma universidade federal, deixei para trás a segurança da casa dos meus avós para finalmente viver minha própria vida, guiada apenas por sonhos e pela vontade de viver e escolher meu caminho. Nesse período, passei a dividir minha vida com meu companheiro, cujo apoio emocional, psicológico, financeiro e de acolhimento foi fundamental para essa jornada de libertação.

Continuei estudando Engenharia Ambiental na UFFS até 2015, um ano que mudou completamente minha vida, dando-lhe novo rumo e significado. Aos 20 anos, descobri que estava grávida, um momento que não apenas transformou minha vida pessoal, mas também redirecionou meu caminho profissional. De repente, todas as certezas que eu tinha sobre o futuro foram postas à prova. Frases desmotivadoras de pessoas próximas tentaram me abalar: "Agora você vai parar de estudar, não terá mais futuro"; "Sua vida na universidade acabou aqui".

Foi uma época desafiadora, pois essas palavras ecoavam constantemente em meus pensamentos, especialmente durante a gravidez. No entanto, contra todas as expectativas, sempre mantive minha crença na educação como um poder transformador. Assim como as sementes do dente-de-leão que encontram solo fértil, a maternidade foi um momento de fertilidade em minha vida, gerando uma nova pessoa, uma nova vida: a maternidade me fez renascer como mãe e como profissional.

A chegada de Maria Alice, minha filha, trouxe consigo uma nova perspectiva e um novo propósito: ser mãe, e conseqüentemente, uma profissional renovada. A maternidade redefiniu meus caminhos, colocando o foco principal da minha vida em minha filha. Surgiu então a questão: deveria interromper meus estudos? Mas e nosso futuro? E a oportunidade de estar em uma universidade pública? Meu novo objetivo era conciliar a maternidade com a garantia de uma profissão.

Diante disso, a Engenharia Ambiental, sendo um curso diurno, parecia inviabilizar minha jornada na maternidade. No entanto, não estava disposta a desistir

dos estudos, pois sabia que eram essenciais para minha liberdade pessoal e profissional. Foi então que uma luz surgiu no fim do túnel, o começo de uma nova história: optei por um curso noturno, abrindo caminho para conciliar a maternidade com os estudos.

Assim como as sementes do dente-de-leão que se adaptam e encontram novos caminhos onde podem florescer, minha decisão representou uma transformação necessária. Escolhi um curso que permitisse flexibilidade, garantindo-me a oportunidade de estar presente na vida de minha filha enquanto buscava minha formação acadêmica.

E como diz a sabedoria popular: nunca diga nunca! Foi assim que a pedagogia entrou em minha vida, como uma revelação, como a oportunidade de conciliar a maternidade com a vida acadêmica. Quando Maria completou seus 9 meses, em 2016, comecei a frequentar as disciplinas de Pedagogia, mesmo ainda matriculada em Engenharia Ambiental. Em 2018, efetivei minha matrícula, obtendo o primeiro lugar na época, validando as disciplinas cursadas e iniciando uma nova jornada. Durante o dia, Maria estava ao meu lado, e à noite ficava com o pai, em um equilíbrio delicado entre estudos e cuidados maternos. A pedagogia não apenas transformou minha trajetória acadêmica, mas também trouxe um novo significado à minha jornada pessoal, mostrando-me que é possível superar desafios e realizar sonhos, mesmo diante das adversidades.

O sonho mudou ao longo do meu percurso na UFFS, e eu sabia que precisava fazer florescer cada oportunidade que se apresentava, como as sementes do dente-de-leão que se espalham ao vento. Além do apoio acadêmico fundamental, a UFFS também me proporcionou um suporte financeiro essencial, com auxílio estudantil que ajudou a nutrir minhas raízes. Quando Maria completou dois anos, surgiu a oportunidade de realizar um estágio não obrigatório, permitindo-me conciliar os estudos com a maternidade enquanto ela começava a florescer na escola. Essa fase não apenas marcou uma nova etapa em minha formação acadêmica, mas também representou um período de crescimento pessoal e profissional. Com o apoio da universidade e a determinação em aproveitar cada experiência ao máximo,

encontrei um equilíbrio entre meus papéis de mãe e estudante, preparando o terreno para os desafios e as conquistas que estavam por vir.

Conciliar a maternidade, o estágio remunerado e a graduação foi como soprar as delicadas sementes do dente-de-leão ao vento: desafiador, mas repleto de possibilidades. Assim como cada pequeno floco de semente encontra seu caminho para criar raízes, eu dei o meu melhor em cada papel que assumi. Meu primeiro estágio, envolvida com bebês no berçário, foi como plantar as primeiras raízes de minha carreira, aprendendo e crescendo com cada experiência. A formação universitária trouxe um olhar crítico e reflexivo sobre a educação, me permitindo florescer não apenas na teoria, mas também na prática. A pedagogia, agora reconhecida como uma ciência complexa e vital, me ensinou a cultivar não apenas o conhecimento, mas também valores e afetos.

Além do estágio em uma turma de berçário, mergulhei em um espaço não formal de educação e descobri uma nova dimensão para a atuação do pedagogo. Foi como ver as sementes do dente-de-leão dispersas pelo vento, cada uma encontrando seu próprio solo fértil. Essa experiência despertou uma inquietação positiva sobre os múltiplos espaços onde o pedagogo pode deixar sua marca. Enquanto iniciava a escrita do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), minha pesquisa se voltou para a atuação do pedagogo na política de Assistência Social, revelando-me que a pedagogia transcende limites pré-concebidos. Sob orientação e leituras profundas, compreendi que toda a sociedade é educativa e que os horizontes do pedagogo são vastos. Este processo me ensinou valiosas lições sobre a educação não formal, reforçando a importância de cada espaço como oportunidade para semear conhecimento e transformação.

Depois de minha experiência em um espaço não formal, retornei ao ambiente escolar, desta vez em uma escola privada. Para minha surpresa, era a mesma instituição onde fui bolsista na educação básica, mas agora eu ocupava o papel de monitora na Educação Infantil. Dentro desse ambiente, pude conectar teoria e prática de forma concreta. Era uma realidade ideal, com recursos materiais adequados, concepções pedagógicas alinhadas com o que havia estudado e

acreditava, e um suporte humano significativo. Sentia-me realizada por vivenciar na prática aquilo que havíamos discutido na universidade sobre a Educação Infantil. Foi nesse momento que vislumbrei o término iminente da graduação, ansiosamente aguardando esse novo capítulo em minha jornada.

Como as sementes do dente-de-leão levadas pelo vento, minha trajetória na educação começou com leveza e determinação. Quando a pandemia de 2020 paralisou nossas vidas, tanto na universidade quanto no trabalho, fui afastada temporariamente da sala de aula, mas não da educação. Durante esse hiato forçado, observei de perto as disparidades entre a educação pública e privada. Enquanto crianças de escolas particulares continuavam seus estudos *online*, muitos estudantes de escolas públicas enfrentavam dificuldades, até mesmo para garantir refeições básicas, evidenciando as profundas desigualdades no sistema educacional.

Durante a persistência da pandemia, as aulas universitárias foram temporariamente adiadas, retornando mais tarde de forma remota, o que adiou um pouco a realização do meu sonho de formatura. Continuando a trabalhar na escola, absorvi aprendizados preciosos tanto na teoria quanto na prática, interagindo com as crianças e outros profissionais. Em 2021, as crianças voltaram presencialmente à escola. Iniciei o ano acompanhando um aluno autista do ensino fundamental e, na metade do ano, retornei à Educação Infantil com um desafio: a professora titular estava grávida e, devido à Covid-19, precisava trabalhar remotamente. Começamos então um trabalho colaborativo: eu, as crianças, outra monitora e a professora regente, que nos acompanhava via televisão da sala, participando ativamente das práticas educativas. A experiência me ensinou muito sobre parceria, troca de ideias, planejamento conjunto e trabalho coletivo, todos focados no aprendizado e desenvolvimento das crianças, sem que nenhuma de nós se destacasse individualmente. Ainda durante a pandemia participei, como bolsista, do Programa Residência Pedagógica, fui residente no começo da constituição deste programa na UFFS.

Em abril de 2022, concluí todos os requisitos acadêmicos e finalizei minha graduação. Em um dia especial, 20 de maio do mesmo ano, coincidindo com o Dia da Pedagoga, celebrei minha formatura. Foi um momento carregado de emoção, repleto de boas lembranças e profunda gratidão pelo caminho percorrido, pela UFFS, pelos apoios que recebi e pelos meus professores, sem os quais eu não teria chegado tão longe.

Após completar a graduação, um novo sonho ganhou forma: desejava ser professora titular e não mais monitora. Decidi então deixar meu emprego na época como monitora, deixando para trás o mundo idealizado para adentrar na realidade concreta. Foi um choque de realidade. Constatei que muitas escolas, inclusive privadas, enfrentam sérias carências, como falta de recursos humanos e materiais. Em algumas, um único professor precisa atender duas turmas de crianças pequenas durante o intervalo do colega. Em outras, os profissionais dispõem apenas de uma sala vazia, sendo responsáveis por trazer todo o material necessário para suas atividades pedagógicas.

Além disso, algo que me marcou muito foi um espaço (privado), que as crianças passaram fome dentro da escola, porque a escola restringia a quantidade de alimento. É realmente chocante e triste ver crianças passando fome em qualquer contexto educacional, ou em qualquer outro espaço. É fundamental que todas as escolas garantam não apenas um ambiente seguro, mas também as condições básicas para o bem-estar físico e emocional das crianças.

Durante duas semanas, passei por três diferentes espaços escolares, recusando permanecer onde os princípios éticos e morais não eram respeitados. Para realizar meu trabalho adequadamente, é fundamental ter condições mínimas garantidas, tanto para a segurança das crianças quanto para seus direitos básicos. Essa experiência foi desanimadora e me fez considerar voltar ao ambiente ideal que estava acostumada, voltar à bolha. No entanto, decidi tentar mais uma vez e aceitei uma posição, como professora regente, em uma turma de bebês. Felizmente, lá encontrei um ambiente com auxiliares, recursos materiais suficientes e alimentação adequada para as crianças. Apesar dos desafios como falta de planejamento e um

salário menor do que o anterior, aprendi muito e senti-me realizada em contribuir para o desenvolvimento daqueles bebês.

Após concluir minha formação inicial, surgiu diante de mim duas oportunidades como sementes de dente-de-leão levadas pelo vento: o Mestrado Profissional em Educação da UFFS e o concurso para professor na prefeitura de Erechim. Ambas representavam uma chance de florescer em um ambiente com maior reconhecimento profissional e oportunidades de desenvolvimento.

Mas o que escrever para concorrer a vaga do mestrado? Percebi como a pedagogia me transformou e fortaleceu. Assim como as sementes que encontram solo fértil, minha jornada acadêmica não apenas aprimorou minha prática profissional, mas também expandiu meus horizontes. Experimentei tanto as potencialidades do curso de Pedagogia, quanto suas fragilidades, especialmente ao notar que, como egressa, muitas vezes nos sentimos desconectados da universidade após a graduação. Essa percepção reforçou a importância fundamental que minha jornada acadêmica teve em meu desenvolvimento pessoal e profissional. Então percebi que nós, como egressas, saíamos da universidade sem que ninguém nos ouvisse, sem que ninguém soubesse onde estávamos, e nosso vínculo parecia ter sido encerrado, então senti-me provocada a dar voz as egressas e de contribuir, de alguma forma, com esse curso que me nutriu, me garantiu raízes fortes e possibilitou o meu crescimento e o meu florescer. Senti-me provocada a dar voz as egressas e visibilidade ao seu desenvolvimento profissional. Dessa maneira, me inscrevo para o curso de mestrado, carregando medos, angústias e sonhos, como as sementes do dente-de-leão, pronta para espalhar novas possibilidades e crescimento no campo da Educação.

Então, fui aprovada no processo seletivo do mestrado, porque uma banca viu potencial em meu trabalho e em mim. Iniciei o curso enquanto trabalhava 40 horas na escola de Educação Infantil, sem ter um *notebook* próprio (inclusive para fazer a entrevista do processo seletivo, que era *online* recorri ao empréstimo de um); recorria ao empréstimo do da biblioteca da UFFS para escrever. Mesmo assim, sabia que essa oportunidade de mestrado abriria novos caminhos e ampliaria

minhas visões, como sementes de dente-de-leão levadas pelo vento, prontas para germinar em novos terrenos de aprendizado e crescimento.

No começo de 2023, fui aprovada no concurso para a prefeitura municipal de Erechim, um marco que a universidade contribuiu significativamente para concretizar. O tema da redação e o embasamento teórico da prova foram fundamentais, aprendidos durante minha jornada acadêmica. Em 2023, ao assumir o cargo, ganhei um notebook próprio, um salário mais substancial e uma redução na carga horária que possibilitou dedicar-me melhor ao mestrado. Durante esse ano, mergulhei nos estudos, nas escritas e nas aulas, aproveitando ao máximo as oportunidades que surgiram. Tive o privilégio de contar com excelentes professores que me inspiraram, uma orientadora que acreditou no meu potencial e colegas que destacaram a importância do trabalho coletivo e das trocas durante todo o processo.

Além de contribuir significativamente para o meu desenvolvimento profissional, o mestrado também teve um impacto profundo na minha vida pessoal. Ele resgatou uma relação distante com minha mãe, que também ingressou no mestrado e se tornou minha colega e parceira nessa jornada. Juntas, vivemos momentos únicos e enriquecedores durante esses anos.

Além disso, fui bolsista do programa, foi um privilégio que me permitiu participar ativamente das decisões do colegiado, contribuir na organização de eventos acadêmicos, de publicações nas redes sociais, de contribuição para a construção de um *template* para os produtos educacionais do PPGPE, apresentar trabalhos em conferências e me dedicar à escrita da minha pesquisa, e de outros materiais para publicação. Durante esse percurso foram publicados quatro capítulos de livros, um artigo em uma revista e algumas apresentações e organizações de eventos. Outro momento significativo foi o estágio docente, em uma turma da Pedagogia e em outra turma de pós-graduação, os quais me ampliaram a visão sobre docência na educação superior.

Em 2024, novos desafios floresceram como as sementes de dente-de-leão levadas pelo vento. Inscrevi-me no processo seletivo da escola dos meus sonhos, ainda enquanto mestranda e com a bolsa chegando ao fim. Após a entrevista,

assumi a turma do terceiro ano em fevereiro, além das 20 horas do concurso público. Mais uma vez, vi a vida pessoal entrelaçar-se com minha jornada profissional, como pétalas e folhas que se misturam ao vento.

Ao chegar neste novo espaço, recebi acolhimento da equipe diretiva, das crianças e de seus pais, mas enfrentei dificuldades com algumas colegas de trabalho. O ambiente que deveria ser colaborativo era marcado pela competição e um clima hostil, onde o individualismo muitas vezes prevalecia sobre o trabalho em equipe. Sentia-me deslocada e incomodada com a falta de tempo para dedicar à escrita e à minha integração no ambiente. Não me via dedicada totalmente ao que havia me comprometido, nem competindo ou passando por cima de outros para alcançar meus objetivos, o que me fez questionar minhas escolhas e prioridades.

Ao enfrentar os desafios nesse novo ambiente, como as sementes do dente-de-leão levadas pelo vento, busquei um lugar onde pudesse florescer verdadeiramente. Encontrei acolhimento onde fui valorizada, mas também percebi onde não me sentia parte de um coletivo verdadeiro. Assim como o dente-de-leão que precisa de um solo adequado para prosperar, refleti sobre minhas escolhas, prioridades e onde genuinamente poderia contribuir. Optei por seguir adiante, deixando para trás o ambiente competitivo, e encontrei um espaço onde minhas habilidades e contribuições foram valorizadas, onde pude cultivar parcerias e sentir-me verdadeiramente integrada. Optei então por deixar as 20 horas no espaço que tanto desejei estar, focando no mestrado, no concurso público, na minha família e no meu bem-estar psicológico. Segui concentrada no meu trabalho na escola pública, onde encontrei parceria, troca de experiências e um sentido de pertencimento no GRUPEE.

Mas, uma vez ouvi, alguém que disse, que as vezes vamos conquistar grandes coisas no âmbito profissional, em momentos difíceis da vida pessoal. E vivi isso na pele, pois em junho de 2024 perdi meu avô, que foi meu pai, e que há meses estava no hospital lutando pela vida. Como diria uma colega muito próxima do mestrado: “A vida não pára porque estamos cursando o mestrado” (Teixeira, 2023). E foi isso, neste mesmo ano, de uma perda significativa, tenho a possibilidade de ser

mestre em educação. Precisei parar um tempo a escrita, para viver o luto, e voltei com mais força, vontade e determinação de viver a minha vida.

Acredito profundamente na educação e na pedagogia como meios de transformação. Sou uma incentivadora incansável para aqueles ao meu redor. Encorajei meu marido a iniciar um curso técnico, apoiei minha avó para concluir sua educação básica e motivei minha filha e outras crianças a se dedicarem aos estudos. Mais do que palavras, procuro ser exemplo, demonstrando como o compromisso com a educação pode garantir um futuro mais promissor para todos.

Como as sementes do dente-de-leão carregadas pelo vento, minha trajetória no mestrado em educação da UFFS foi marcada por uma jornada de transformação e crescimento. Assim como as sementes encontram solo fértil para se estabelecerem e florescerem, eu encontrei no mestrado o ambiente propício para me (re)descobrir como pesquisadora e para cultivar minha paixão pela educação. Sou grata às pessoas que, como o vento que impulsiona as sementes, me apoiaram e acreditaram em mim, impulsionando-me a alcançar novos horizontes pessoais e profissionais.

Hoje, vejo-me como o resultado das minhas experiências na universidade, das minhas relações pessoais e profissionais, e das vivências que constituíram quem sou. Não estaria aqui sem o apoio fundamental das pessoas que acreditaram em mim: minha filha, meu marido, minha família, amigos, professores, orientadora e a comunidade da UFFS. Cada experiência, seja boa ou ruim, em diferentes espaços pelos quais passei, contribuiu para minha jornada. Sou mãe, pedagoga, professora, pesquisadora, sonhadora e, acima de tudo, uma pessoa humana em constante evolução, consciente do meu inacabamento.

Encerro este capítulo da minha jornada na defesa desta dissertação, carregando consigo a leveza e a determinação simbolizadas pelo dente-de-leão. Assim como suas sementes espalhadas pelo vento, espero que as ideias e os princípios desta pesquisa possam encontrar solo fértil e florescer, iluminando novos caminhos na educação, assim como iluminou o meu. Este é apenas um capítulo de

um livro sem final definitivo, da minha vida, onde continuarei escrevendo minha história com entusiasmo, sonhos e comprometimento.

Poeminho do Contra

(Mario Quintana)

Todos esses que aí estão

Atravancando meu

caminho,

Eles passarão...

Eu passarinho!

PALAVRAS INICIAIS

Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, à medida que vai vivendo a sua vida, a sua história. (Freire, 1996, p. 58).

Iniciar algo pressupõe (re)construir-se, investigar, construir conhecimento e transformar, tanto no âmbito da trajetória pessoal quanto profissional. Cada dimensão influencia de maneira direta e interfere nas construções identitárias, pois o profissional é um ser humano em constante (auto)formação. Estar no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Erechim, tem sido uma experiência transformadora para mim. Conscientizo-me de que esta construção é contínua e abrirá caminho para diversas metamorfoses.

No contexto do Mestrado Profissional em Educação (MPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Erechim, essa transformação é ainda mais palpável. O MPE não apenas aproxima a realidade do cotidiano educacional com a produção de conhecimento, mas também atende às demandas sociais e às necessidades do mundo do trabalho, conforme destacado por Sartori e Pereira (2019). Neste sentido, esta pesquisa se alinha com a Linha 1 do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGPE): Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional Investigação, buscando integrar a pesquisa acadêmica com a formação inicial de pedagogos.

Considerando que a educação é um campo essencial para a democracia e cidadania, e que a formação de pedagogos desempenha um papel importante nesse contexto, o Mestrado Profissional em Educação da UFFS se torna um espaço privilegiado para a articulação entre teoria e prática educativa. A pesquisa realizada neste contexto visa não apenas aproximar a academia das demandas sociais e do mercado de trabalho, como destacado por Sartori e Pereira (2019), mas também fortalecer a formação de pedagogos, alinhando-se à Linha 1 do programa, que investiga processos pedagógicos, políticas e gestão educacional.

Vislumbra-se, dessa forma, que todos têm o direito a uma educação humanizadora, embasada na construção de conhecimento, ato de amor, de

resistência e de transformação pessoal, social e identitária (Freire, 1996). Nesse contexto, o pedagogo assume uma posição estratégica, pois a Pedagogia não apenas abrange o conhecimento sobre os desafios educativos ao longo da história, mas também orienta a prática educativa (Libâneo, 2001). Assim, o processo de ensino e aprendizagem transcende os conteúdos, destacando a importância vital da profissão docente na sociedade contemporânea. Consequentemente, o processo de ensino e aprendizagem dentro da sociedade transcende conteúdos, bem como a profissão de professor (e de pedagogo) perpassa à humana docência³.

Diante disso, observa-se a ampla atuação do pedagogo como profissional tanto da educação quanto para a educação. O curso de Pedagogia, nesse sentido, prepara profissionais para atuarem tanto em ambientes escolares quanto não escolares (Libâneo, 2010). Quando ligado à docência, historicamente, o professor assumiu diferentes lugares no imaginário social⁴. Atualmente, em nossa sociedade capitalista e neoliberal, o trabalho como professor frequentemente é alvo de julgamentos, críticas, minimizações e/ou banalizações. A escola e, conseqüentemente, o professor muitas vezes são responsabilizados pelos sucessos e fracassos da estrutura social. Além disso, o pedagogo enfrenta a necessidade constante de posicionar-se e reafirmar seu papel em outros espaços além dos muros da escola, devido à resistência ainda existente à sua presença em determinados contextos. Certamente, o cotidiano do pedagogo é permeado por uma multiplicidade de demandas pedagógicas e sociais. Assim sendo, é fundamental direcionar o olhar para o profissional pedagogo, compreendendo as diversas dimensões que constituem seu desenvolvimento profissional.

O pedagogo, em sua multifacetada atuação, transcende o ambiente escolar tradicional, englobando uma variedade de segmentos cujo propósito primordial é o ato educativo. Nessa perspectiva, a mobilização dos saberes pedagógicos revela-se

3 Para a utilização do termo, toma-se como referência Arroyo, Miguel. **Ofício de Mestre**. Petrópolis: Vozes, 2000.

4 Para Magalhães (2016, p.94), embasado em Bronislaw Baczko, “o imaginário social pode ser compreendido como um conjunto de representações coletivas associadas ao poder. Nesse sentido, o autor destaca a natureza política do imaginário social, marcado por um conflito que busca a apropriação e utilização das representações coletivas”.

importante para a eficácia de suas intervenções, implicando uma constante reflexão e aplicação dos conhecimentos na prática educacional no contexto em que esta inserido (Libâneo, 2010). Dentro desse contexto abrangente, os espaços de atuação do pedagogo são vastos e diversificados, incluindo áreas como assistência social, empresas, hospitais, organizações não-governamentais, sindicatos, instituições financeiras, entre outros ambientes que têm como objetivo principal a prática educativa.

A Pedagogia desponta como a área de formação em licenciatura mais demandada no Brasil, conforme aponta o Censo da Educação Superior de 2021. Compreendendo quase metade das matrículas totais nesse segmento educacional (47,9%), que abrange tanto cursos presenciais quanto na modalidade de Educação à Distância (EaD), em instituições públicas e privadas, a Pedagogia figura como a escolha predominante entre os aspirantes à formação docente no país. Ao partir das constatações citadas, a proposta de investigação circunda sobre: “Tornar-se Pedagoga: (auto)percepções de egressas de pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Erechim, sobre desenvolvimento profissional”. Alinhado à problemática da pesquisa: quais as (auto)percepções de egressos do curso de Pedagogia da UFFS, *campus* Erechim, sobre desenvolvimento profissional que possam se constituir em aspectos a serem considerados para o processo de formação do(a) pedagogo(a)?

A partir dessas reflexões, o tema emerge da trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, conforme destacado no memorial, que se desenvolveu na Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Erechim. Durante seu percurso formativo, teve contato com diversos autores e concepções que fundamentam sua atuação nas áreas educacionais e sua relevância na sociedade. Essas ideias serão continuamente analisadas e refletidas, orientando suas práticas pedagógicas, docentes e profissionais. Frente a esses desafios, foi necessário reinventar-me, adaptar-me e reafirmar-me como profissional, buscando visualizar as possibilidades dentro dos limites entre a utopia e o possível. Nessa perspectiva, a reflexão sobre minha trajetória como pedagoga e a identificação dos diversos

espaços de atuação possíveis ou nos quais posso ser escolhida para atuar permearam meus pensamentos, incitando-me a refletir sobre o desenvolvimento e a construção da identidade profissional. Este processo envolve elementos práticos, teóricos, contextuais e reflexivos, que se entrelaçam na minha jornada profissional.

Além disso, a reflexão sobre como me constituo como profissional pedagoga e os diferentes espaços de atuação que posso escolher ou ser escolhida para atuar, permeia meus pensamentos e instiga-me a refletir sobre o desenvolvimento e identidade profissional. Nessa perspectiva, surge a necessidade de investigar as percepções dos egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim, sobre seu desenvolvimento profissional. Este estudo visa estabelecer um diálogo fundamental entre a universidade e seus egressos, considerando a ampla gama de espaços em que o pedagogo pode atuar, para além do ambiente escolar.

Desde o início do percurso formativo até o término de 2023, o curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim, formou 284 pedagogos. Este número significativo de egressos não apenas sublinha a amplitude do impacto do curso, mas também reforça a necessidade de investigação. A pesquisa não apenas busca avaliar as potencialidades, fragilidades e contribuições do programa na formação e identidade profissional dos pedagogos, mas também visa mapear os contextos de atuação desses profissionais após a conclusão do curso.

O curso de Pedagogia impacta de forma direta as educações (Brandão, 2010), como consequência, a sociedade e, com isso, a vida de muitos sujeitos. Nesse contexto, a relevância desta pesquisa se evidencia ao oferecer voz aos egressos do curso, permitindo que expressem suas vivências em relação à formação inicial e ao percurso profissional. Vislumbra-se que esta pesquisa possa fornecer subsídios para o Curso de Pedagogia da UFFS, *campus* Erechim, promovendo uma reflexão profunda e uma revisão crítica do seu currículo.

Diante desse contexto, o objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar as (auto)percepções dos egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal

da Fronteira Sul, *campus* Erechim, acerca do desenvolvimento profissional, além de identificar os aspectos que consideram essenciais durante o processo formativo do(a) pedagogo(a). Além disso, elenca-se como objetivos específicos: Identificar indicadores que possam servir de subsídios para definir estratégias que possam qualificar o Curso de Pedagogia; (re)conhecer e identificar o perfil desses profissionais egressos de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim; refletir sobre desenvolvimento profissional do(a) pedagogo(a); identificar e analisar o que os egressos têm a dizer sobre sua formação inicial (contribuições, fragilidades, sugestões) e sua atividade profissional, no que tange à construção da identidade da profissão; diagnosticar pontos de vista dos egressos sobre desenvolvimento profissional; construir um *e-book* elencando o perfil dos(as) egressos(as) com sugestões para a construção de um curso qualificado de Pedagogia. Com esse propósito, busca-se proporcionar espaço para que os(as) egressos(as) expressem suas vivências, promovendo assim uma pesquisa participativa e colaborativa. Como produto educacional, será elaborado um *e-book* que apresentará ao colegiado do curso de Pedagogia o diagnóstico e sugestões que emergem a partir das vozes dos(as) egressos(as).

Nesse contexto, é importante salientar que o desenvolvimento e a identidade profissional não são processos estáticos ou lineares; eles não se completam rapidamente nem se limitam à formação inicial. O trabalho do pedagogo emerge das interações humanas, imerso no contexto das práticas educacionais. Conforme destacado por Tardif (2017), as pessoas não são meros objetos; são portadoras de sentimentos, subjetividades, culturas e opiniões em constante transformação. Neste sentido, a educação, especialmente quando intencionalmente direcionada, desempenha um papel fundamental ao fornecer os meios para essa transformação. Portanto, enfatiza-se a importância dos pedagogos como agentes dedicados à educação, impulsionando-a e sendo impulsionados por ela, destacando-se a importância de pedagogos, cientistas da e para a educação.

Sob uma perspectiva acadêmica, surge a necessidade de compreender, reafirmar e consolidar o papel social do Curso de Pedagogia na sociedade

contemporânea. A identidade e a existência do curso têm sido frequentemente debatidas, especialmente no que diz respeito à sua base: a pedagogia ou a docência. É fundamental ressaltar que a docência é parte integrante da pedagogia, porém esta vai além do papel exclusivo de docente (Libâneo, 2010). Portanto, torna-se imperativo identificar os diversos espaços de atuação possíveis, dialogar com os egressos do curso e refletir profundamente sobre os aspectos fundamentais para a prática e o desenvolvimento profissional dos pedagogos.

A pesquisa em questão adota uma abordagem qualitativa, combinando elementos bibliográficos e de campo. Inicialmente, foi conduzida uma pesquisa bibliográfica dividida em dois estágios. O primeiro estágio, denominado "Pesquisa de Estado do Conhecimento", permitiu explorar aproximações e divergências pertinentes ao tema proposto. O momento subsequente foi baseado em um estudo do aporte teórico, para compreender conceitos relacionados à historicidade do curso de Pedagogia no Brasil (Saviani, Da Silva, Libâneo, Durlí e Scheibe, entre outros), bem como as concepções, momentos históricos, legislações, que influenciaram e influenciam o Curso atualmente. Reconhecer os momentos históricos é fundamental para contextualizar a profissão do pedagogo. A pesquisa bibliográfica viabilizou reconhecer a história da UFFS, bem como da construção do curso de Pedagogia do *campus* Erechim.

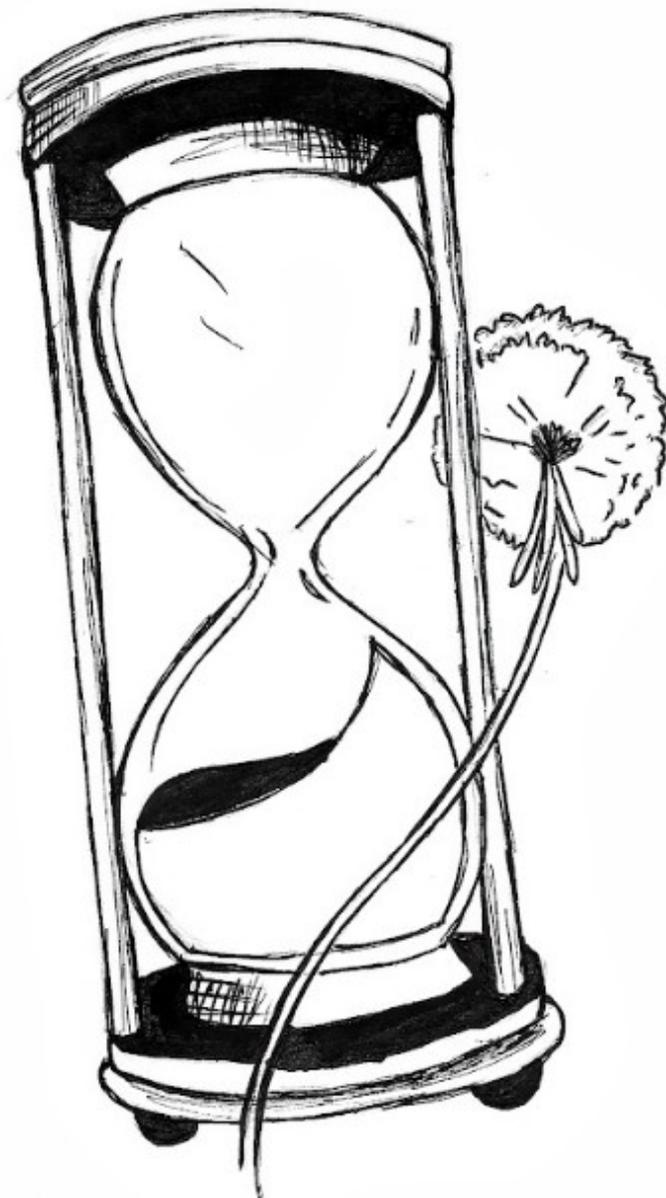
Ademais, os aspectos relacionados à construção de identidade e desenvolvimento profissional (Pimenta, Libâneo, Saviani, Day, Marcelo, Freire, entre outros) também foram objetos da pesquisa bibliográfica. Além disso, a pesquisa bibliográfica forneceu subsídios para compreensão sobre espaços de atuação do pedagogo, abrangendo educações não escolares (Loss, Gohn, Pimentel) e escolares (Libâneo, Arroyo, Tardif, Nóvoa, Pimenta, Freire).

Seguindo essa perspectiva, para esta investigação, foi realizada a pesquisa de campo, com viés qualitativo em duas etapas distintas e subsequentes. Com o objetivo de identificar e mapear o local de atuação dos egressos do curso de Pedagogia da UFFS, foi feita uma pesquisa por meio do instrumento questionário com os 284 egressos do curso. A segunda etapa consistiu em uma entrevista

semiestruturada, com pedagogos selecionados a partir das respostas do questionário. Após essas etapas de coleta, os dados foram analisados sob a perspectiva de análise de conteúdo de Bardin (2016).

A organização da dissertação está estruturada em seis capítulos. Os três primeiros identificam e retratam a pesquisa bibliográfica com os autores que são adotados na pesquisa como aporte teórico. O capítulo quatro traz a pesquisa do Estado do Conhecimento, fazendo conexões entre o objeto de pesquisa e as produções já existentes. No capítulo cinco, são apresentados os “Percurso metodológicos”, demonstrando qual o caminho percorrido para a consolidação da pesquisa. Por fim, o capítulo seis apresenta as análises da pesquisa, seguido pelas considerações finais.

Durante a elaboração desta pesquisa, percebo-me transformando a cada página, absorvendo novos conhecimentos que não apenas impactam minha prática profissional diária, mas também influenciam minha jornada pessoal de autodescoberta. Esse processo de pesquisa e escrita é um constante caminhar por territórios de inacabamentos e descobertas, essencial para meu desenvolvimento tanto humano quanto profissional.



Fonte: Ilustração feita por Kaylani Dal Medico, 2024.

1 ENTRELAÇANDO SONHOS: O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

A história da pedagogia é, assim, a história das ideias e teorias pedagógicas que foram elaboradas ao longo do tempo, visando a sistematização do processo educativo e a formação do ser humano (Saviani, 2008, p. 17).

A identidade do Curso de Pedagogia, no Brasil, desde a sua constituição, passou por diversas reestruturações, sob influência de aspectos históricos, econômicos, políticos e sociais do país, dispondo de um caminho permeado pela transformação. A sua criação foi advinda de uma ruptura com um movimento de formação de professores durante a década de 1930 e a consolidação de atuação ainda está em processo, devido a diversos documentos legais e modificações tanto no cenário político, social, quanto econômico. Para tal, a fim de compreender a identidade do profissional, torna-se importante contextualizar a historicidade do curso.

A linha do tempo da Pedagogia no Brasil, tem diversos momentos e é atravessada por marcos históricos, documentos legais, e movimentos sociais e políticos. Ao longo dessa linha, pontos de ruptura e transformação são destacados, representando as reestruturações da identidade do Curso de Pedagogia no Brasil. Junto a tudo isso, o pedagogo em constante evolução, refletindo seu desenvolvimento frente as contínuas mudanças do ambiente educacional e social. Na ampulheta, imagem que inicia este capítulo, a parte superior representa o passado histórico do Curso de Pedagogia, marcado por diferentes períodos políticos, econômicos e sociais. Os grãos de areia que fluem para a parte inferior simbolizam as transformações contínuas que o curso experimentou e experimenta ao longo dos anos, influenciado por documentos legais, movimentos educacionais e mudanças na sociedade. No centro da ampulheta, a figura de um pedagogo em constante desenvolvimento, representando a identidade profissional e a sua relevância ao longo do tempo. A imagem representa que o curso de Pedagogia não é estático, mas sim um campo que evolui e se transforma em resposta às demandas e dinâmicas sociais, históricas e políticas (Saviani, 2008; Scheibe; Durli, 2011).

Sendo assim, o Curso de Pedagogia no Brasil, desde seu início em 1939 até os dias atuais, esteve no centro de diversos debates e discussões, passando por reformulações importantes. Inicialmente, o curso era fragmentado entre bacharelado e licenciatura, denominado como o modelo 3+1. Depois, em 1962, passou a ser um curso de licenciatura, com um currículo mínimo e inflexível, o título obtido pelos egressos passou a ser de licenciado. Quanto à atuação dos profissionais, dividia-se em licenciatura, que seria exercida, em ambas as formulações, no Curso Normal e no Ensino Secundário (denominação da época), já o campo técnico do profissional ainda não era bem estruturado (Saviani, 2008).

No ano de 1969, o curso passou por uma nova reformulação e desdobrou-se em duas possibilidades: a licenciatura curta e a licenciatura plena, sua atuação ampliou-se para a docência nas séries iniciais. Nessa organização, o discente poderia terminar o curso em menos tempo, optando por cursar disciplinas referentes às escolas do ensino primário (licenciatura curta). Depois de 1969, o curso sofreu influência da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e em 2006, quando foram fixadas as diretrizes para o Curso de Pedagogia. Naquele momento, efetiva-se o lugar, dentro do contexto escolar, do pedagogo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e incorpora-se a docência na Educação Infantil. Além da docência, o egresso pode atuar em diversos outros espaços não escolares: hospitais, empresas, ONG's, sindicatos, contraturno escolar *etc* (Libâneo, 2010).

Além das diretrizes legais do curso, há legislações e regulamentações que influenciam, de maneira direta, a estruturação curricular da Pedagogia. Em 2015, a Resolução nº 2, do CNE/CP, que dispõe sobre a formação de professores, impactou a formulação das matrizes curriculares do curso. Outro documento, mais recente que intervém na constituição do curso, é a BNC-formação (Resolução n. 2 do CNE/CP de 2019). E, neste ano de 2024, surge uma nova legislação sobre formação de professores: Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024⁵, a qual dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacional para a Formação Inicial em Nível Superior

5 Para mais informações sobre a resolução consultar em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192

de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). A seguir, serão enfocados mais detalhadamente esses momentos históricos e políticos que influenciaram a atual estruturação e habilitações dos egressos do Curso.

1.1 NAVEGANDO PELA MEMÓRIA HISTÓRICA⁶: UM BREVE HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Para compreender o surgimento do Curso de Pedagogia no Brasil, torna-se necessário voltar o olhar para o contexto educacional, político e econômico das décadas de 1920 – 1930. Desse modo, cumpre registrar que surgiu um movimento de intelectuais que reivindicava ao Estado uma educação laica, gratuita e obrigatória para os níveis pré-primários⁷ até secundários⁸, bem como a formação científica de professores dentro das universidades. A educação como território de poder concentrou disputas, entre os católicos, que tentaram impedir o envolvimento do Estado e dos ideais escolanovistas na educação (Scheibe; Durli, 2011).

Para tanto, no Brasil, o movimento dos pioneiros da Educação Nova, por meio de diversos debates, discussões, reflexões durante as décadas de 1920 e 1930, construiu o Manifesto em 1932. Mediante tal quadro, o documento propunha uma reforma educacional integral, partindo da educação pré-primária até a universidade, pautada em elementos sociológicos, filosóficos e científicos (Azevedo, *et. al.*, 2010). Inserido em um contexto em que a Educação Superior era destinada à elite e tinha caráter técnico e profissionalizante, o Manifesto salientou a importância de uma escola acessível, por consequência gratuita, embasada na ciência. A formação de professores restringia-se aos Cursos Normais, ou a quem se destacava no nível secundário, sendo assim, o documento assinalou a importância de uma formação de

6 O título se remete ao poema “Explicação” de Cecília Meireles, uma das pioneiras da Educação Nova e poetisa brasileira.

7 Na época, o que era chamado de pré-primário equivaleria hoje a Educação Infantil.

8 O que hoje equivale aos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

professores pesquisadores nas universidades, extrapolando o conceito de meros aplicadores de técnicas.

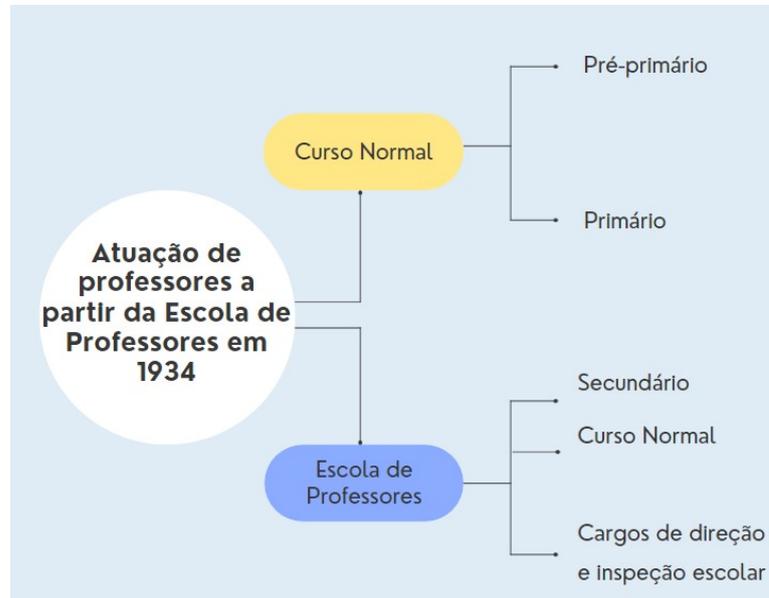
Segundo Azevedo *et.al.* (2010, p. 59-60):

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais.

A partir disso, surgiram duas iniciativas para formação de professores no Brasil (Scheibe; Durli, 2011), uma em São Paulo e outra no Rio de Janeiro. Nessa direção, Fernando de Azevedo um dos pioneiros da educação foi empossado, em 1933, como diretor do Departamento de Educação do Estado de São Paulo e, no mesmo ano, aprovou o Decreto nº. 5.884. O documento instituiu a criação do Instituto de Educação, na Universidade de São Paulo (IEUSP), anexando à Universidade um curso de Formação de Professores e uma Escola Primária, Secundária e de Jardim de Infância, associando os conhecimentos apreendidos no curso com a prática profissional. A formação de professores destinadas à educação primária⁹ acontecia em nível secundário profissionalizante nos Cursos Normais. Desse modo, a Escola de Professores responsabilizava-se por formar profissionais destinados à atuação no ensino secundário, Cursos Normais e como diretores e inspetores escolares (Saviani, 2008), conforme retratado na figura 1.

9 Compreende o que hoje seriam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Figura 1 – Atuação dos professores a partir da Escola de Professores em 1934



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Conforme demonstrado, o Curso Normal formava professores de pré-primário e primário, já a Escola de Professores visava formar profissionais para atuarem como docentes no ensino secundário, no Curso Normal e para exercerem funções em cargos de direção e inspeção escolar. A tabela 1, a seguir, demonstra as seções de ensino do Curso Normal e da Escola de Professores.

Tabela 1 - Grade de disciplinas do Curso Normal e da Escola de Professores, em 1934

Seções	Curso Normal	Escola de Professores
1 ^a	Educação: psicologia, Pedagogia, Prática de Ensino e História da Educação	Educação: História da Educação, Educação comparada, princípios gerais da Educação e Filosofia da Educação
2 ^a	Biologia aplicada à Educação: fisiologia e higiene da criança, estudo do crescimento da criança e higiene da escola.	Biologia educacional: Fisiologia e higiene, estudo do desenvolvimento físico, higiene escolar e estatística.
3 ^a	Sociologia: fundamentos da sociologia, sociologia educacional e investigações sociais em nosso meio	Psicologia educacional, psicologia da criança e do adolescente, psicologia aplicada à Educação, testes e escalas e orientação profissional.
4 ^a		Sociologia educacional: problemas sociais contemporâneos e investigações sociais em nosso meio.
5 ^a		Prática de ensino.

Fonte: Elaborada pela autora, 2023, embasada em Saviani (2008).

Nota-se, a partir da Tabela 1, elementos que convergem tanto no Curso Normal quanto na Escola de Professores: a História da Educação, a Psicologia, a Sociologia e a Biologia ligada à higiene. No curso da Escola de Professores, alguns elementos das demais ciências são aprofundados. Na Psicologia, há incorporação de testes e escalas e de elementos do desenvolvimento da criança e do adolescente. A Sociologia abarca os problemas sociais e investigações e a Biologia

amplia-se, abrangendo questões ligadas ao desenvolvimento físico e à estatística. Além desse aprofundamento, observa-se um olhar voltado à prática de ensino.

A formação caracterizava-se por ser de caráter amplo para professores sem especificidade em área de atuação. Quanto à organização física do Instituto, sob a luz de Evangelista (1997), ele contava com diversos laboratórios, destinados à investigação tanto de docentes, quanto de discentes: de Biologia, Psicologia, centro de documentações e estudos pedagógicos, de pesquisas sociais e educacionais e de estatística. Para Scheibe e Durlí (2011, p. 84) “o IEUSP deu continuidade ao que ocorria nos cursos normais anteriormente existentes, mantendo até certo ponto o caráter técnico e profissionalizante na formação dos profissionais para o magistério”, descontextualizando com a retórica de uma formação de caráter científico.

Seguindo essa mesma lógica de formação de professores, surgiu o Instituto de Educação carioca e a Universidade do Distrito Federal¹⁰ (UDF), em 1935, idealizada e instalada por Anísio Teixeira, também considerado um dos pioneiros da educação nova. Teixeira era, na época, Diretor Geral de Instrução do Distrito Federal (Saviani, 2008). Segundo Galvão (2017, p. 37),

[...] destacava-se a preocupação de integrar a UDF ao sistema de educação da cidade, sendo a universidade responsável por formar um corpo de professores mais qualificados para atuarem na rede municipal. Em segundo lugar, é possível perceber uma ambição de se pensar os problemas do país e de se criar um campo de cooperação intelectual para formulação de soluções para esses problemas. Por fim, o projeto original pregava uma maior integração entre as diversas áreas acadêmicas, a partir de uma conexão mais intensa entre essas áreas.

Diante disso, a Universidade buscava uma formação no âmbito universitário para atuação de professores na rede municipal de ensino, por meio de uma formação científica e interdisciplinar, propondo-se a refletir sobre problemas sociais. O decreto nº 5.513 de abril de 1935 oficializava a criação da UDF. A universidade buscava ter uma relação próxima com a comunidade do Rio de Janeiro, sendo que uma das iniciativas feita por Cecília Meireles foi a implementação de uma biblioteca infantil de livre acesso à população, bem como a criação de uma rádio, denominada

10 Na época, o Distrito Federal era o Rio de Janeiro.

Escola-Rádio, que objetivava difundir as ideias dos educadores da escola nova. Além disso, a UDF, desenvolvia projetos relacionados a vida dos moradores da cidade, como, por exemplo, um projeto de pesquisa de Gilberto Freyre que analisaria as condições a partir de aspectos ligados à higiene, saúde, liberdade, direitos humanos dos moradores dos morros do Rio de Janeiro (Galvão, 2017). O acesso tanto no IEUSP, quanto na UDF, ainda era restrito e não acessível aos estudantes de classes populares (Evangelista, 1997; Galvão, 2017), uma vez que havia cobrança de taxas e/ou anuidades.

A UDF era dividida em cinco institutos diferentes, dentre eles, o Instituto de Educação¹¹, que abrangia a Escola de Professores, a qual “se transformou num campo de experimentação e testes de novos métodos e teorias e de estudos da criança e do adolescente” (Scheibe, Durli, 2011, p. 85), demonstrando um caráter científico nos estudos pedagógicos. Quanto à estrutura física, contava com: escola de jardim de infância, primária e secundária, tornando-se campo de experimentação, associando teoria e prática aos cursos da Escola de Professores. Além disso, contava com Instituto de Pesquisas Educacionais, bibliotecas, museus escolares, filмотeca, rádio difusão. A UDF e o IEUSP estiveram em pleno funcionamento até 1938, ano em que uma reviravolta de ordem política interferiu diretamente em seus funcionamentos. Como consequência, a mudança afetou o identitário de formação de professores que estava se consolidando no Brasil.

O intitulado Estado Novo, no contexto político brasileiro, foi a época em que Getúlio Vargas esteve no poder através do golpe de 1937, perdurando até 1945. Como território de disputa, a educação passou a ser visada e reformulada pelo governo ditatorial. As duas iniciativas de formação de professores pensadas pelos pioneiros da Educação Nova sofreram forte repressão e, como decorrência, houve a extinção da UDF, e do IEUSP. Além disso, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras sofreu uma reconfiguração, passando a ser uma seção da Educação na Faculdade de Filosofia, alterando significativamente o objetivo idealizado de formação de professores da época (Scheibe; Durli, 2011).

11 Já existente e incorporado à UDF.

Conforme Galvão (2017, p. 201):

[...] em meados de 1938, no período em que encaminhou o relatório ao DASP, Capanema também enviou ao então Presidente da República uma carta explicando os motivos pelos quais considerava que a Universidade do Distrito Federal deveria ser absorvida pela Universidade do Brasil.

A autora salienta que o governo utilizava em sua retórica termos como transferência e incorporação à Universidade do Brasil, porém o que aconteceu foi o fechamento e a extinção da UDF, uma vez que o seu viés ideológico não foi mantido e a maioria dos profissionais não continuou no quadro funcional. Nessa mesma perspectiva, o IEUSP também foi extinto com a justificativa de que a preparação para o magistério secundário era um dos objetivos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Sendo assim, a Universidade do Brasil, determinou a forma de organização universitária no país, que padronizou esse nível de ensino, durante os anos de 1940 a 1968 (Saviani, 2008).

Neste contexto turbulento, tanto no campo político, quanto no campo educacional, um ano após a extinção dos Institutos, desponta em 1939 o curso de Pedagogia no Brasil, através do decreto Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939. Inicialmente, dentro da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi), como um dos quatro cursos ordinários, além de: filosofia, ciências e letras. Ao ser criado em 1939, o curso de Pedagogia “pode ter resultado da ruptura, de caráter violento, com as propostas institucionalizadas na década de 30, a de Anísio Teixeira e a de Fernando de Azevedo, que não se referiam a Curso de Pedagogia, mas à Formação do Professor” (Evangelista, 2002, p. 233). Nesse sentido, nota-se uma divergência entre os estudos da época e a concepção de um curso, advindo a Pedagogia em meio a diversos questionamentos ligados à sua existência e finalidade.

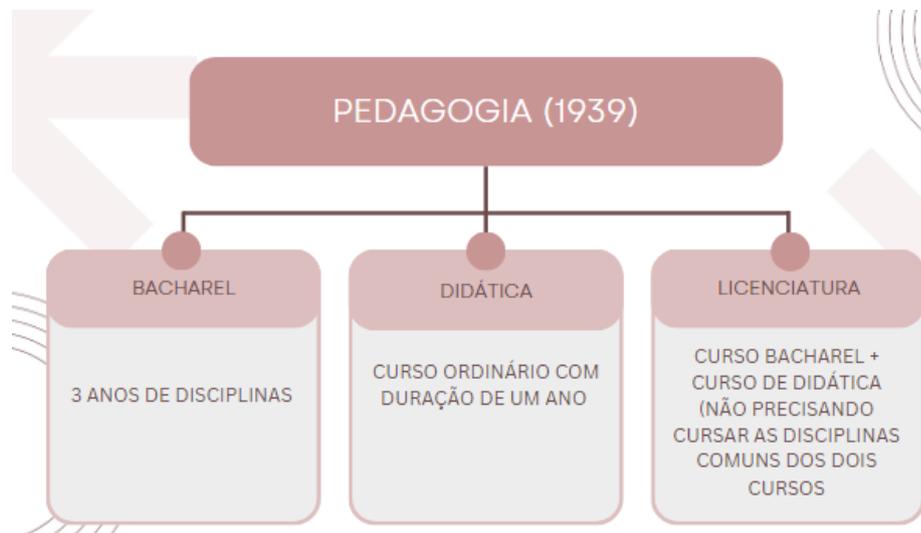
Nessa perspectiva, no que tange aos cursos da FNFi, o artigo 3º § 1º dispõe que “os cursos ordinários serão os constituídos por um conjunto harmônico de disciplinas, cujo estudo seja necessário à obtenção de um diploma (Brasil, 1939)”. Quanto a organização temporal do Curso de Pedagogia era distribuído em disciplinas, relativas ao profissional bacharel, que findava o curso em três anos. Conforme é destacado no art. 19 do documento:

Primeira série 1. Complementos de matemática. 2. História da filosofia. 3. Sociologia. 4. Fundamentos biológicos da educação. 5. Psicologia educacional; Segunda série 1. Estatística educacional. 2. História da educação. 3. Fundamentos sociológicos da educação. 4. Psicologia educacional. 5. Administração escolar; Terceira série 1. História da educação. 2. Psicologia educacional. 3. Administração escolar. 4. Educação comparada. 5. Filosofia da educação (Brasil, 1939, s.n.).

Nota-se que, nessa primeira formulação do curso, há diversas disciplinas advindas de diferentes áreas do conhecimento (Educação, História, Sociologia, Matemática Filosofia, Administração, Psicologia etc.). Há disciplinas que aparecem em mais de um ano de estudo, tais como: Psicologia Educacional, Administração Escolar e Filosofia da Educação. Porém, sobre a compreensão do conceito específico de Pedagogia e pedagogo está ausente no rol das disciplinas, revelando uma fragilidade em construir uma identidade própria do Curso. Além disso, criou um paralelo entre um profissional técnico (bacharel) e um profissional apto para ser professor (licenciado), através da complementação de um ano para obter o título de licenciado. Nas palavras de Silva (2006, p. 12), “em sua própria gênese, o curso de pedagogia já revela muito dos problemas que o acompanharam ao longo do tempo.”

Nessa perspectiva, o profissional, ao findar dos três anos, receberia o título de bacharel em Pedagogia. Para Saviani (2008), o currículo para o bacharel era compreendido como um técnico em educação. Para obter o título de licenciado, o profissional optava em aprofundar o conceito de Didática, em um curso ordinário, com duração de um ano e destinado não somente ao bacharel em Pedagogia (Brasil, 1939). Sob essa ótica, Saviani (2008, p. 117) destaca que “está aí a origem do famoso esquema conhecido como ‘3+1’”. As disciplinas ministradas no curso de Didática relatadas no documento eram: “art. 20. O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas: 1. Didática geral. 2. Didática especial. 3. **Psicologia educacional. 4. Administração escolar. 5. Fundamentos biológicos da educação. 6. Fundamentos sociológicos da educação**” (Brasil, 1939, s.n., grifo meu). As disciplinas que eram ofertadas em ambos os cursos (grifadas acima) não precisavam ser cursadas novamente pelo pedagogo. Conforme demonstrado na figura a seguir.

Figura 2 - Organização do esquema conhecido como 3+1 do Curso de Pedagogia



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

O curso de Didática abordava temáticas ligadas à didática geral e especial, não evidenciando a área de atuação específica profissional do licenciado em Pedagogia. O egresso tinha definido, seu campo de atuação como professor, contudo, esse espaço não era exclusivo no Curso Normal, uma vez que o disputava com outros profissionais formados em licenciatura (Silva, 2006). Além disso, o profissional era habilitado para lecionar Filosofia, História e Matemática em cursos de nível médio (Saviani, 2008). Segundo Medeiros, Araújo e Santos (2021, p. 565), o curso de didática preparava os “professores para atuação no antigo Ensino Secundário, equivalente, em termos atuais, aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio”. Fica evidente que a grade de disciplinas do curso não clarifica a especificidade do que o pedagogo poderia ministrar, já que sua formação inicial (de três anos) tratava de disciplinas ligadas à Psicologia, História da Educação, Fundamentos Biológicos de Educação, Complementos de Matemática, entre outros.

Conforme Silva (2006), a formação do profissional era inadequada, uma vez que havia uma tensão entre a expectativa do exercício de funções de natureza técnica e o caráter generalista das disciplinas. Alguns autores (Saviani, 2008; Scheibe; Durli, 2011) trazem à tona questionamentos ligados à lei de criação do

Curso Pedagogia: quais seriam as funções técnicas próprias do pedagogo? Em que medida o currículo proposto para o bacharelado daria conta de formar esse técnico? E o licenciado em pedagogia poderia lecionar que matérias? Seria realmente necessário um curso de Pedagogia, se os demais cursos da FNFi também destinavam professores para o Curso Normal? Silva (2006, p. 13) ratifica que “outro foco de tensão é o relativo à separação bacharelado licenciatura, refletindo a nítida concepção dicotômica que orientava o tratamento de dois componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método”.

Essas inquietudes e questionamentos referentes à identidade do curso e, conseqüentemente, do profissional egresso perduraram (e perduram) por anos. Ao findar o governo ditatorial de Vargas, em 1945, mobilizações democráticas e educacionais retornaram ao cenário brasileiro. Dessa forma, em 1961, foram fixadas as Diretrizes e Base da Educação Nacional¹² (Lei nº 4.024), em 1961, a qual influenciou de forma direta na reformulação dos cursos de Pedagogia da época (Scheibe; Durli, 2011). A reformulação alvoreceu por meio do Parecer nº 251 do Conselho Federal de Educação (CFE). No que se refere ao contexto político e econômico do país, Scheibe e Durli (2011, p. 88) destacam que o período entre 1945-1964:

[...] caracterizou-se pela ampla mobilização das forças democráticas contra a ordem autoritária do Estado Novo, encerrando-se assim o Golpe Militar, que procurou impedir a crescente mobilização popular que pretendia ampliar os limites de uma democracia ainda restrita. As crescentes industrializações e urbanização que caracterizam o período exigiam o treinamento e a qualificação de mão-de-obra, aumentando de forma significativa a demanda social por escolarização.

O movimento dos pioneiros da Educação Nova, apesar de silenciado durante a ditadura de Vargas, não se findou e, a partir de 1946, retornou ao cenário social, ganhando novamente visibilidade. Sendo assim, até a promulgação da lei que fixava as Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) em 1961, diversos projetos, anteprojetos, disputas, discussões em torno da educação do país reavivaram-se

12 Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a.>

(Scheibe; Durli, 2011). Em 1959, Azevedo e outros 188 educadores redigiram um novo manifesto: o Manifesto dos Educadores.

No documento, os educadores justificavam a sua luta, embasados na falta de acesso das crianças e jovens à escola, bem como salientavam que, no país, 50% da população era analfabeta. Igualmente, ressaltaram a falta de formação dos profissionais que trabalhavam como professores. Além disso, destacaram a importância da expansão da educação pública, já que havia um movimento crescente da iniciativa privada confessional, assim como salientavam a importância de compreender todas as etapas da educação. O manifesto reivindicava uma educação liberal e democrática, voltada ao trabalho e desenvolvimento econômico e mão de obra mais qualificada, em função do intenso processo de industrialização e urbanização do Brasil (Azevedo, *et al.*, 2010).

Diante dessas constatações, a LDB de 1961, no âmbito da formação de professores, fixou que:

Art. 34. O **ensino médio** será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de **formação de professores**¹³ para o ensino primário e pré-primário.

Art. 52. O **ensino normal** tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao **ensino primário**, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Art. 59. A **formação de professores** para o **ensino médio** será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras (Brasil, 1961, s.p. grifos nossos).

Percebe-se que algumas especificidades na formação de professores mantiveram-se, tais como a atuação no ensino primário e pré-primário continuaram em nível médio, no Curso Normal, bem como a formação de professores para atuação no Ensino Médio permaneceram na competência das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. A LDB de 1961 trouxe desdobramentos que influenciaram uma mudança no Curso de Pedagogia. Segundo Scheibe e Durli

13 Palavra transcrita do documento original, com esta ortografia.

(2011), outros documentos também obtiveram destaque para essa reformulação, sendo eles: o Parecer CFE 251/1962, que indicou as disciplinas que fariam parte do currículo mínimo da Pedagogia. Nessa direção, outro documento notório foi o Parecer 292/1962, que determinou quais seriam as matérias pedagógicas para os cursos de licenciatura, e o Parecer CFE 12 /1967, que delineou a formação de professores para lecionar disciplinas específicas do ensino médio técnico, no caso da Pedagogia, o Curso Normal.

O conselheiro de educação na época era o professor Valnir Chagas, o qual destacou em seu parecer a fragilidade do curso de Pedagogia, demonstrando que lhe faltava um conteúdo próprio (Silva, 2006). Sendo assim, salientou também a instituição de um currículo mínimo e inflexível para a Pedagogia, o qual, segundo Brzezinski (1996), gerou uma não aceitação dos educadores, já que um currículo mínimo com a intencionalidade de uniformizar currículos desrespeitava a diversidade do país. Além disso, o parecer sugeria a fixação do tempo de duração do curso para quatro anos. Contudo, Chagas vislumbrava que, em meados dos anos de 1970, o curso de Pedagogia entraria em extinção por conta da instabilidade do seu campo de atuação. Porém, do mesmo modo, reafirmava como caráter provisório a manutenção do curso na época (Saviani, 2008).

Como expresso, houve uma reestruturação do curso de Pedagogia. O curso passou a englobar tanto o bacharelado quanto a licenciatura. Ao findar os quatro anos, os profissionais recebiam um só título, o de licenciados. Dessa forma, ao findar o curso de Pedagogia, o profissional era considerado técnico em educação e professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal, perpetuando a dualidade entre bacharelado e licenciatura (Brzezinski, 1996). Contudo, Silva (2006) afirma que o campo de atuação do “técnico em educação” (bacharel) não era definido, estruturado, nem fora analisado em relação à sua efetiva necessidade frente às demandas sociais, assim sendo, segundo a autora, com a reformulação do curso, disciplinas voltadas à administração escolar seriam destinadas à parte do bacharelado.

Diante dessas constatações, dentro do curso, a segmentação era bem explícita, os estudantes poderiam cursar, de maneira concomitante, as disciplinas da licenciatura com as do bacharelado, podendo concluir o curso antes dos quatro anos (Saviani, 2008). Contudo, Scheibe e Durli (2011) destacam que, efetivamente, a concomitância não se concretizou, permanecendo, nas instituições, a oferta segmentada do bacharelado e do professor para o magistério no ensino secundário e normal. A figura 3 demonstra como ficava estruturada a nova grade curricular, com matérias obrigatórias e outras opcionais, tendo o discente que escolher duas, entre elas, para finalizar a graduação.

Figura 3 - Matérias obrigatórias e matérias opcionais dos Cursos de Pedagogia de 1962



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

De acordo com Saviani (2008), Chagas denominou como matérias as bases para as disciplinas, que poderiam se desmembrar em duas, três ou quatro, determinadas pelas instituições. O autor destaca que, normalmente, as práticas de ensino eram cursadas no último ano. Ainda segundo o autor, a década de 1960 foi marcada por uma intensa agitação e experimentação no contexto educacional, referindo como exemplos: as escolas experimentais, os ginásios vocacionais, a

renovação dos ensinos de Matemática e Ciências, bem como o esgotamento do modelo renovador.

Seguindo essa lógica, Silva (2006) ressalta que os estudantes do curso de Pedagogia, na época, mobilizaram-se com reivindicações relacionadas ao campo de trabalho, já que sua atuação não era exclusiva em nenhum espaço. Neste sentido, sugeriram que os cargos de orientador educacional, diretor de escola média, inspetor de ensino médio e técnico em educação fossem designados aos egressos de Pedagogia, bem como a exclusividade para ministrar disciplinas pedagógicas do currículo de formação de professores. Além disso, outros cargos ligados à educação, lotados em outras secretarias que não a de educação, também seriam providos exclusivamente pelos pedagogos, por intermédio de concursos. A autora salienta que os estudantes reivindicavam que:

[...] os licenciados em pedagogia poderiam suprir necessidades educacionais da realidade educacional brasileira nos seguintes setores: planejamento educacional, TV educativa, instrução programada, educação de adultos, formulação de uma filosofia de educação e reformulação de uma política educacional, educação de excepcionais, especialização em níveis de ensino, desenvolvimento de recursos humanos, atividades comunitárias, avaliação de desempenho em escolas e empresas, administração de pessoal (análise e classificação de cargos, recrutamento, seleção, colocação e treinamento de pessoal), educação sanitária enquanto atinente às instituições educacionais (Silva, 2006, p. 20-21).

Dessa forma, diferentemente do que foi feito na criação do curso de Pedagogia, em que se instaurou sem ter definido um campo de atuação, os estudantes postulavam espaços exclusivos de prática profissional. A década de 1960 dentro do cenário político brasileiro também teve intensa movimentação, sendo que, em 1964, iniciou-se o período de ditadura militar no país. Sendo assim, no final da década de 1960, conforme Scheibe e Durli (2011), a educação brasileira foi marcada por uma profunda reforma, levando em conta princípios ligados ao tecnicismo: racionalidade, eficiência e produtividade. O cenário do Curso de Pedagogia era instável, tanto pelas reivindicações dos estudantes, quanto pelas normativas que até então vinham sendo instauradas. A identidade profissional foi

afetada também, uma vez que a não consolidação de um mercado de trabalho exclusivo do profissional gerava insegurança aos estudantes e egressos.

Nesse cenário, a Lei de Reforma Universitária, lei nº 5.540¹⁴, de novembro de 1968, fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, acarretando uma nova reformulação do curso de Pedagogia, efetivada pela Resolução CFE n.2/1969, embasada pelo Parecer n.252/1969 do CFE, novamente de autoria de Valnir Chagas (Saviani, 2008). A resolução fixava novamente os conteúdos mínimos do curso, bem como sua duração. As vozes dos estudantes clamavam por uma definição de campo de atuação exclusiva, em diversos espaços, escolares ou não, bem como uma formação geral e específica, que eles pudessem escolher entre algumas alternativas para seguir, partindo dos campos de trabalho.

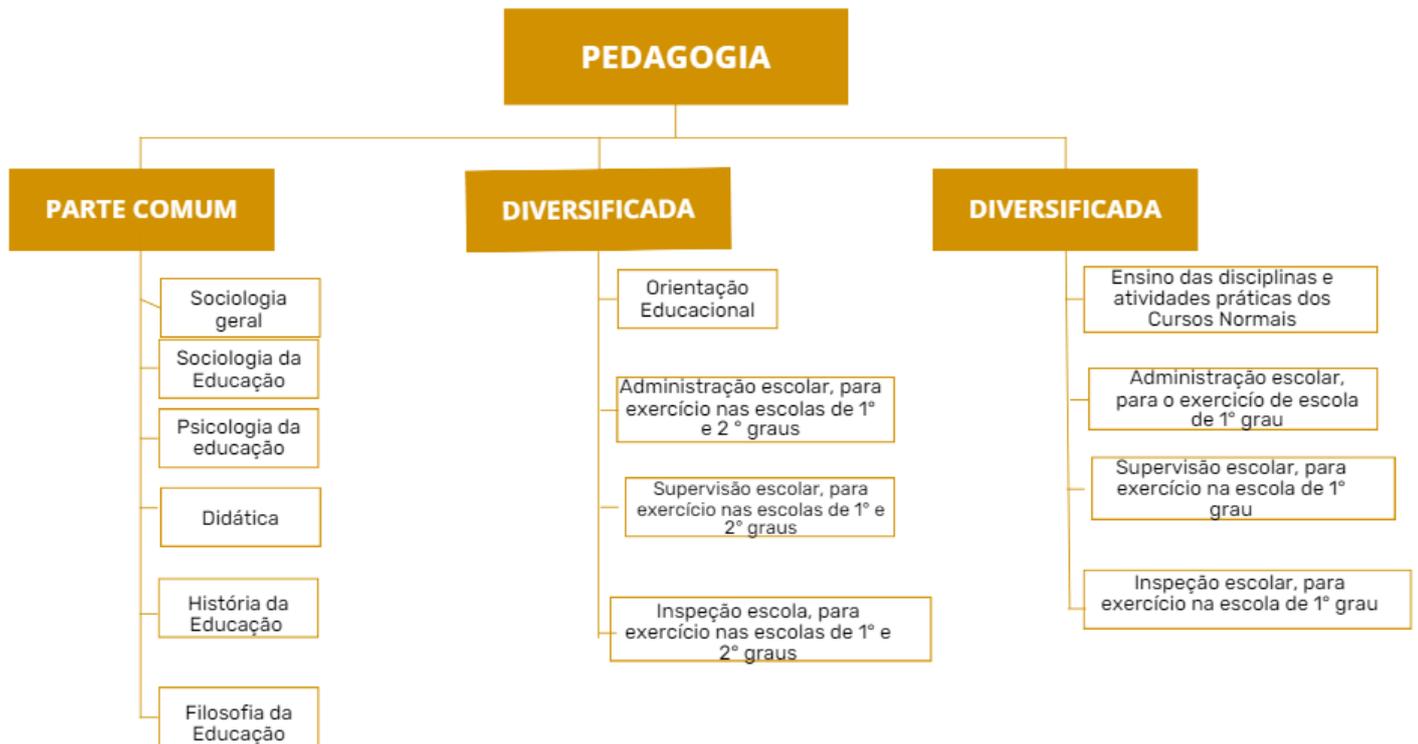
Nessa perspectiva, o Parecer 252/69 trouxe a possibilidade do estudante escolher o que cursar, a partir da área que desejasse atuar. Nessa direção, a pretensão era um curso de pedagogia com partes distintas: uma comum e outra diversificada. Segundo Silva (2006, p. 26),

[...] uma comum, constituída por matérias básicas à formação profissional na área, e uma diversificada, em função de habilitações específicas. Assim, tanto as habilitações regulamentadas pelo documento em estudo quanto as que podem ser acrescentadas pelas universidades e estabelecimentos isolados fazem parte de um único curso, sob o título geral de curso de pedagogia.

O egresso do Curso de Pedagogia continuaria a obter o título de licenciado, apesar da indicação do Parecer de Chagas (*apud* Saviani, 2008) ser a de bacharel. Sobre o currículo do Curso, a figura 4 demonstra como ficaria a nova estruturação do curso.

14 Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: mai. 2023.

Figura 4 - Estrutura do Curso de Pedagogia a partir da sua reformulação



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A partir da nova reformulação, nota-se um delineamento maior no que se refere às habilitações do egresso. A parte comum era cursada por todos os estudantes e a parte diversificada ficava a escolha de cada um. Além disso, o que antes era denominado obrigatório passou a compor a parte comum do curso, modificando a nomenclatura, mas permanecendo o sentido de pré-requisito para obtenção do título. No que diz respeito à parte diversificada, que era opcional, concentrava-se em especificidades de atuação profissional, exclusivas ao pedagogo, ligadas ao processo organizacional da escola de primeiro e segundo grau: orientação escolar, administração, supervisão, inspeção. A docência residia tanto no

Curso Normal, quanto abrangeria também o ensino de primeiro grau¹⁵. Ao olhar para as disciplinas, percebe-se a exclusão do que aparece na formulação de 1962 de aspectos relativos à Biologia, higiene escolar, cultura brasileira, técnicas audiovisuais, educação comparada, métodos e técnicas de pesquisa pedagógica. Nessa direção, outras modificações ficaram evidentes, o que antes era uma matéria opcional, denominada programas e currículo, fica incorporada na parte diversificada de supervisão escolar, passando a ser disciplina.

Além dessas mudanças, o tempo da graduação, igualmente, sofreu alterações e segmentações entre licenciatura plena e licenciatura curta. Neste sentido, a licenciatura plena teria carga horária de 2.200 horas, podendo ser cursada por, no mínimo, 3 (três) anos e no máximo 7 (sete) anos. A licenciatura curta, por sua vez, com carga horária de 1.100 horas, tinha duração mínima de 1,5 (um ano e meio) e máxima de 4 (quatro) anos (Silva, 2006). Conforme Saviani (2008), passou-se do regime seriado para o regime de créditos e matrículas por disciplinas. As habilitações de licenciatura curta eram destinadas às escolas de 1º grau, já de licenciatura plena, as de 1º e 2º grau. Neste sentido, Brzezinski (1996, p. 74) evidencia que:

[...] o licenciado em pedagogia adquiriu, como subproduto de seu curso, o direito de ser 'professor primário', sob o argumento de que 'quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário' (Brasil, 1969, p. 109 *apud* Brzezinski, 1996), desde que receba a formação em metodologia e prática de ensino da escola de 1º grau (anos iniciais do ensino fundamental). Esse novo credenciamento do licenciado em pedagogia seria automático, dispensando uma habilitação específica.

Além disso, exigia-se, por parte do profissional, um estágio supervisionado nas áreas das habilitações, tornando-o obrigatório com a Resolução n.2 de 1969. Para Silva (2006, p. 42), o curso de Pedagogia da época estaria "formando um educador com partes desconexas de conteúdos, principalmente quando essas partes representam tendências opostas em educação: uma tendência generalista e outra tecnicista".

15 Os níveis educacionais passaram a ser nomeados como ensino de primeiro grau e ensino de segundo grau.

Sob a luz de Saviani (2008), a Pedagogia estaria subordinada à lógica de mercado, compreendendo a escola como espaço pronto que receberia um profissional apto a adequar-se a ela. Dessa forma, destaca-se o caráter técnico da profissão, sem embasamento científico, o qual maximiza a produtividade do profissional, evidenciando a racionalidade técnica como embasamento na formação do pedagogo. Nessa perspectiva, Silva (2006) afirma que a formação desse profissional, especialista em educação, não garantia que ele compreendesse a totalidade do processo educativo. Quanto à duração, essa regulamentação do curso de pedagogia perdurou até para além da nova LDB em 1996, sendo alterada somente com as diretrizes curriculares nacionais em 10 de abril de 2006 (Saviani, 2008). A seguir, será contextualizado o curso de Pedagogia a partir da Lei n. 9.394/96, destacando os documentos que influenciam a formulação do curso atualmente.

1.1.1 Ou isto ou aquilo: outorga e autonomia

Com o fim da Ditadura Militar em 1985, o Brasil movimentou-se para a sua redemocratização e, neste sentido, a Constituição Federal (CF) de 1988 tornou-se um marco histórico e legal desse processo. A CF desmembrou-se em várias outras leis e o campo educacional, na retórica do governo, foi considerado prioridade nacional (Brzezinski, 1996). Com isso, a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional.

Sobre o curso de Pedagogia instauravam-se novamente questões referentes à sua existência ou não. Um movimento de educadores e estudiosos requisitava uma reformulação do curso, enquanto outros, dentre eles, Valnir Chagas, indicavam a sua extinção. Neste sentido, Scheibe e Durli (2011, p. 94) apontam que o curso estava em meio a um novo dualismo:

- (i) a proposta de transformação radical do curso de Pedagogia inscrita nas Indicações de Valnir Chagas, pelas quais se extinguiria o curso nos moldes em que fora até então organizado; (ii) as propostas construídas no âmbito da sociedade civil, especialmente por professores e acadêmicos, revitalizando o curso e atribuindo-lhe a função de formar os professores para o magistério dos anos iniciais de escolaridade.

Dentro dessa perspectiva, havia movimentos paralelos no Brasil. O movimento dos educadores, denominado Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação, pensava, desenvolvia experiências em universidades, debatia, discutia propostas, por outro lado, alguns grupos aderiam às determinações dos preceitos neoliberais e de racionalidade técnica advindas de organismos internacionais (Scheibe; Durli, 2011). O movimento dos educadores, segundo Brzenzinski (1996), estava consciente de que o modelo neoliberal que vinha acentuando desigualdades sociais e explorando trabalhadores, com a nova divisão do trabalho e adoção de novas tecnologias, foi adotado pelo Brasil. Neste aspecto, a autora salienta a exigência de uma nova qualificação para o trabalho, aclamando uma nova escola e, conseqüentemente, uma nova formação de professores.

Neste sentido, o movimento pela manutenção do curso de pedagogia ganha força com a mobilização de educadores e entidades, delineando a docência como basilar na formação dos profissionais (Scheibe; Durli, 2011). A Resolução¹⁶ do CNE/CP n°1, de 15 de maio de 2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso em Pedagogia (DCNP), licenciatura. Para consolidar as DCNPs, foi percorrido um caminho longo de reuniões, discussões com comissões de representantes de diversos segmentos, como Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, entidades e associações, tais como ANFOPE, ANPEd, ANPAE, entre outras (Scheibe; Durli, 2011). Dessa forma, a Resolução indica as habilitações do egresso do curso de pedagogia:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III -

16 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: mai. 2023.

produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (Brasil, 2006, s.p.).

Diante dessas constatações, Saviani (2008) ressalta que as DCNP são restritas e extensas. Entretanto, para o autor, as diretrizes esvaziam-se no que é essencial, referente à própria pedagogia como um campo teórico-prático cheio de conhecimentos e experiência de anos, que restringe o campo de atuação do pedagogo à docência, e extensiva no que o autor denomina como acessórios, que dizem respeito aos diversos campos de atuação. Ao definir a docência como base do curso de pedagogia, bem como incorporar à docência questões relativas à gestão escolar, o curso passou a ter muita abrangência e pouco aprofundamento no que, de fato, é pedagogia. Para Scheibe e Durli (2011, p. 103), “o percurso curricular apresentado visava uma formação idêntica àquela já apresentada para o curso normal superior em consonância com uma perspectiva reducionista e pragmática de formação”. O CNE, após diversos movimentos contrários, ampliou a concepção de docência do documento, porém as lacunas ainda restaram referentes à base do curso.

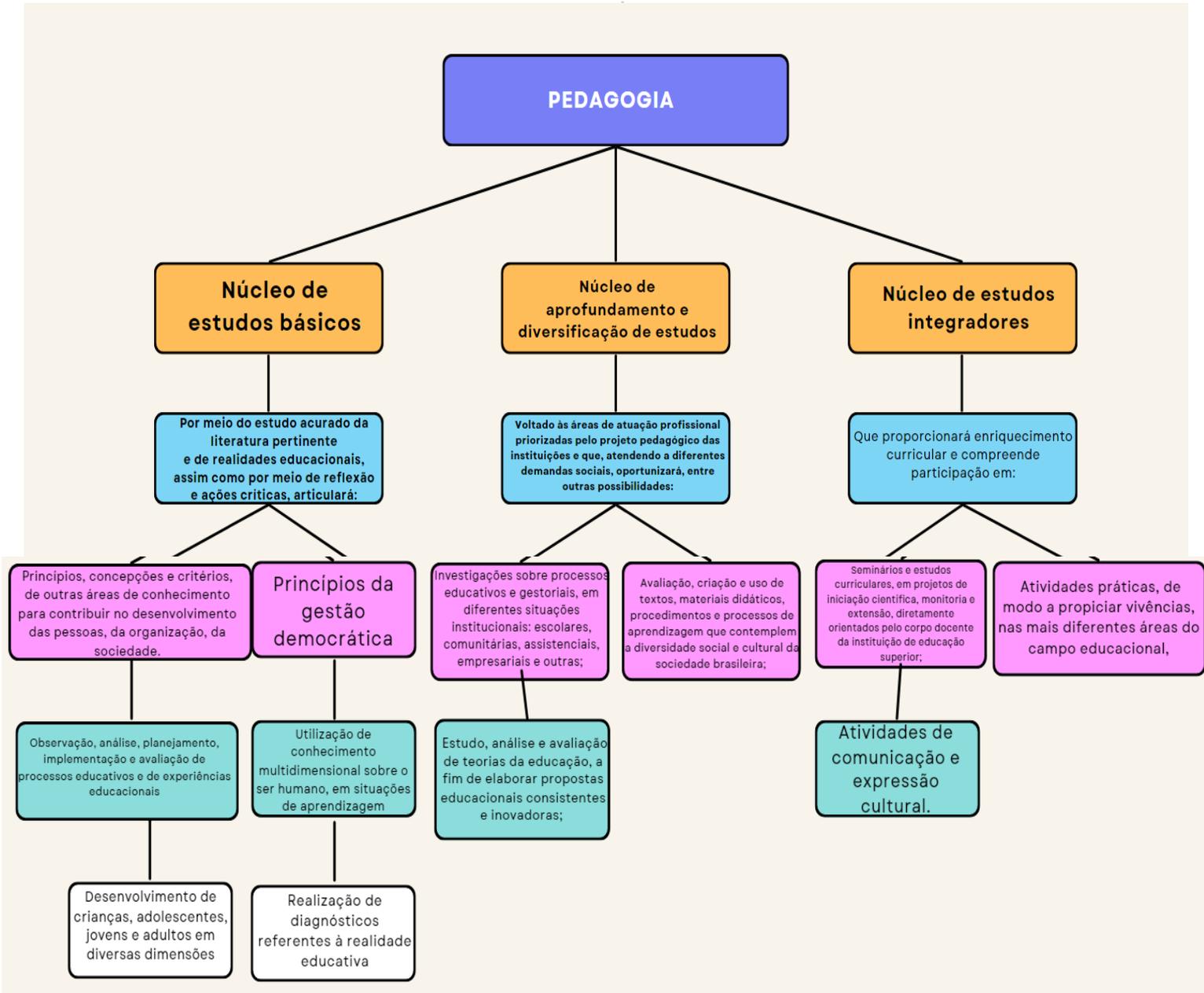
No que diz respeito à estrutura do curso, o documento deixa explícito, em seu texto, que respeita a diversidade nacional e a autonomia de cada instituição (Brasil, 2006). Neste sentido, a figura 5 demonstra quais os núcleos sugestivos de estudos do curso. Dentro dessa ótica, é perceptível uma clara mudança em relação à flexibilização das matérias e/ou disciplinas. Dessa forma, cada instituição tem a autonomia para elencar o que considera essencial ao compor sua matriz curricular. O documento não deixa claro a especificidade do curso de Pedagogia, segundo Saviani (2008, p. 67): “não é fácil identificar na Resolução do CNE uma orientação que assegure um substrato comum em âmbito nacional a dar um mínimo de unidade ao curso”. Nesse cenário, a resolução para constituição do curso de Pedagogia, por meio da Resolução n. 1 de 2006, continua não clarificando o que compreende por pedagogia, por outro lado, acrescenta diversos conhecimentos e habilitações, surgindo outra dicotomia ligada à base do curso de Pedagogia e a uma demanda extensa de conhecimentos, oriundos da realidade e das diversas outras áreas.

Além disso, com as Diretrizes orientadoras, o curso consolida-se em uma duração mínima de 3600 horas, extinguindo-se a distinção entre licenciatura plena e licenciatura curta. Quanto às práticas profissionais, o documento determina uma carga de 300 horas destinadas ao Estágio Supervisionado obrigatório, o qual especifica ser em:

IV - Estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, **prioritariamente**; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica (Brasil, 2006, s.p, grifo nosso).

Com a nova reformulação, o egresso do Curso de Pedagogia tem a legitimidade em atuar como docente da Educação Infantil. Neste sentido, nota-se a prioridade dos estágios supervisionados voltados à atuação na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental, reafirmando a base do curso na docência dessas etapas da educação. Dessa forma, a gestão escolar, que, antes era vista como prioridade no curso, passou a ocupar um espaço secundário na formação inicial.

Figura 5 - Estrutura do Curso de Pedagogia, a partir das DCNP de 2006



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Seguindo nesse ritmo de transformações e inquietudes referentes ao curso, em 2015, uma nova reformulação surgiu no cenário de formação de professores e, conseqüentemente, interferindo na Licenciatura em Pedagogia. A partir disso, a

Resolução n. 2 do CFE, de 1º de julho de 2015. definiu 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. O documento exigiu um olhar mais atento e reflexivo para as matrizes dos cursos de licenciatura e, em consequência, para os cursos de Pedagogia do país. A partir daquele momento, as propostas curriculares precisavam alinhar-se com as diretrizes de 2006 e com a Resolução n. 2 de 2015.

Ao voltar o olhar para o documento, de maneira geral, este ampliou o conhecimento sobre gestão escolar para todas as licenciaturas, o que antes era só foco de estudo do curso de Pedagogia. Além disso, possibilitou a complementação pedagógica a quem detinha um curso de bacharelado em alguma área ligada à educação para tornar-se licenciado. Além disso, estabeleceu a implementação da segunda licenciatura cursada em menos tempo, assim como o documento salienta a importância da formação continuada.

Segundo Bazzo e Scheibe (2019, p. 671), o conteúdo que fundamenta a Resolução do CNE/CP n° 2 de 2015¹⁷ foi debatido e amplamente discutido com a comunidade educacional e foi entendido por essa comunidade como sendo uma importante e bem elaborada síntese de lutas históricas de formação de professores. Nessa perspectiva, o documento ressalta a autonomia das instituições e sinaliza eixos formativos a serem considerados por elas, afirmando um currículo flexível que parte das realidades de cada local formativo.

Dentro dessa perspectiva, a Resolução inicia destacando doze “considerandos”, relativos à articulação da graduação e pós-graduação, de docência, de currículo, da visão de sujeito, de educação, da valorização do magistério e trabalho coletivo (Brasil, 2015). Sobre sua organização, o documento é dividido em oito capítulos, merecendo destaque o capítulo I – das disposições gerais que define docência, formação inicial e continuada, descreve as etapas e modalidades da Educação Básica, evidencia o que entende por educação, bem

17 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em mai. 2023.

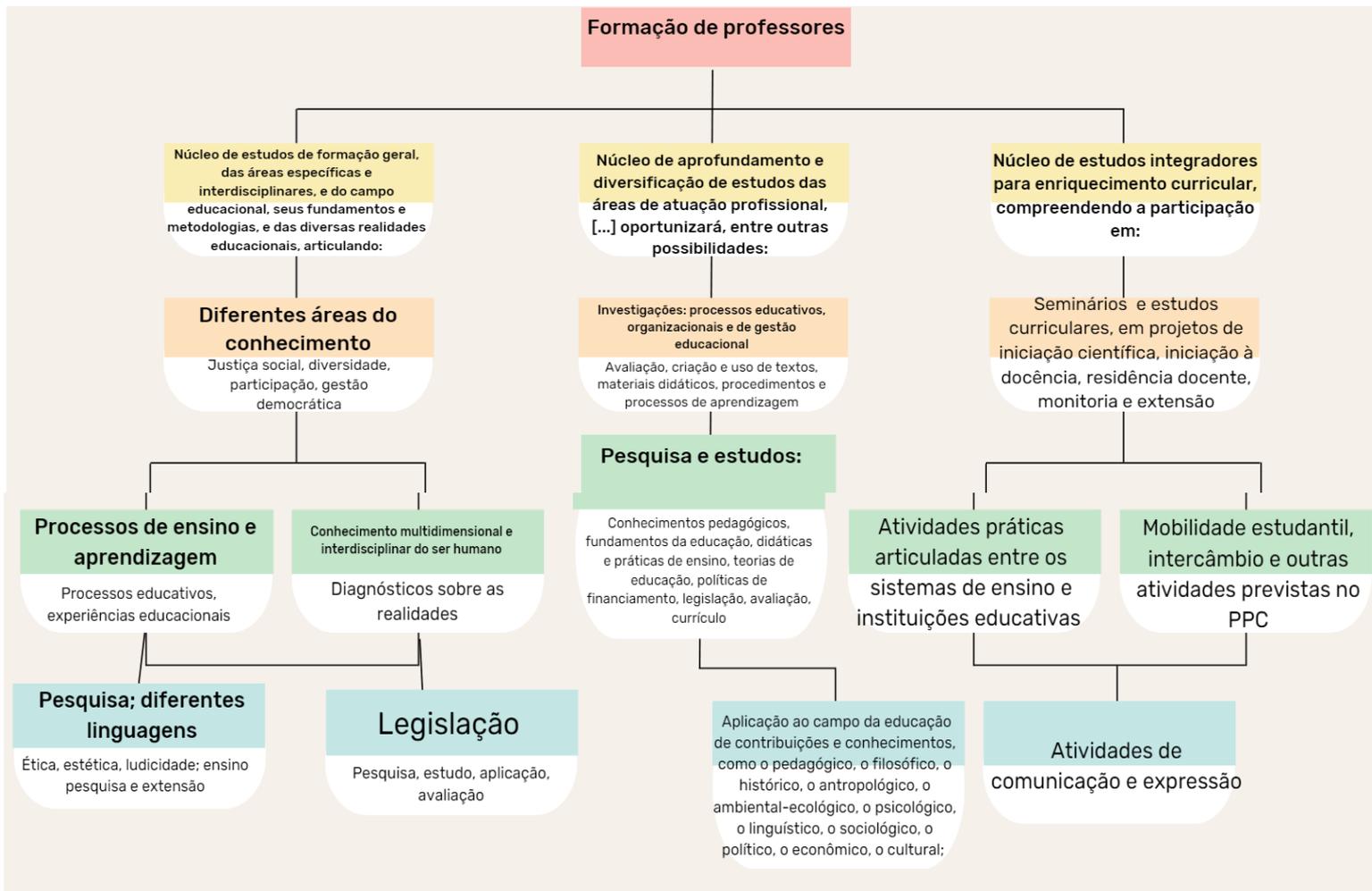
como quem são os profissionais da educação e os princípios de sua formação (Bazzo; Scheibe, 2019).

Ao referir-se à Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, o documento elenca onze princípios, pautados na garantia de direitos das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade embasada em conhecimentos científicos; compromisso como projeto social, político e ético para uma sociedade democrática, justa, inclusiva promovendo a emancipação dos sujeitos e grupos sociais, reconhecendo e valorizando as diversidades; na indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, aliando a teoria e a prática, tendo os conhecimentos científicos e didáticos como basilares. Além disso, reconhece as instituições de educação básica como espaços importantes para formação de professores; uma base teórica interdisciplinar; equidade no acesso à formação tanto inicial, quanto continuada, a fim de contribuir com uma minimização das desigualdades sociais, regionais e locais; articulação da formação continuada e inicial, os níveis¹⁸ e modalidades de educação. O documento ressalta ainda a formação continuada como essencial para a profissionalização e compreende os profissionais do magistério como sujeitos formativos de cultura (Brasil, 2015). O documento demonstra, a partir de seus princípios, um compromisso com a Educação Básica, fazendo-o a partir de uma qualificação da Educação Superior pautada no conhecimento científico, humano, ético, político, estético aliando teoria e prática. Também indica o prazo das instituições para adequarem-se a normativa.

No que se refere à estrutura do currículo dos cursos de formação inicial, o documento ressalta que deverão ter, no mínimo 3.200 horas com duração de 8 (oito) semestres (mínima). Neste sentido, o documento orienta núcleos de estudos para formação inicial, destaca-se o olhar para a diversidade do país e autonomia das instituições em realizar suas escolhas e construções dos cursos. Dessa forma, a figura 6 exemplifica os núcleos que constam na Resolução.

18 Níveis: educação básica e educação superior. Etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Modalidades: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola (Brasil,2015).

Figura 6 - Núcleos de Estudo dos cursos de formação inicial para formação de Professores, em 2015



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Ao visualizar a estrutura dividida por núcleos e as articulações e possibilidades, percebe-se a presença de diversas áreas de conhecimento na formação de professores. Cumpre salientar um lugar específico para pesquisas não só sobre a prática, mas de todo contexto educacional por intermédio do reconhecimento dos aspectos históricos, políticos e econômicos. Além disso, focaliza uma formação inicial pautada em conhecimento de processos de ensino e aprendizagem; investigações; estudo de legislações com reflexões críticas destas; desenvolvimento multidimensional do ser humano; práticas formativas; participação

dos estudantes em seminários; atividades de comunicação e expressão; conhecimento de princípios éticos, estéticos, lúdicos; extensão; diagnóstico das realidades, entre outras (Brasil, 2015). Além da segmentação por núcleos, o documento orienta a divisão da carga horária em 400 horas destinadas à prática como componente curricular; 400 horas para estágio supervisionado; 200 horas destinadas a aprofundamento teórico-prático advindo do interesse dos estudantes e 2.200 horas destinadas aos núcleos formativos.

A Resolução enfatiza a valorização do magistério, o que, segundo Bazzo e Scheibe (2019), foi uma conquista histórica dos educadores. As autoras salientam que:

Em síntese, o texto, em suas dezesseis densas páginas, é um convite à reflexão teórica, filosófica, política e ética sobre o que é a docência, o que a compõe, quais são suas dimensões, como se formam os professores, que papel cabe ao Estado nesse processo, que princípios norteiam a base comum nacional para uma sólida formação para o magistério da educação básica, entre outras questões que cercam a temática. Nada foi esquecido. Tudo o que um dia os educadores organizados em suas entidades representativas pensaram e defenderam sobre esse assunto, de alguma forma, foi contemplado (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 676).

Naquele momento, parecia que, finalmente, no Brasil, no que diz respeito à formação de professores, iria avançar-se. Contudo, avulta que alguns cursos que estavam iniciando, conseguiram estruturar-se com base nessa Resolução. Por outro lado, para os cursos que já estavam em andamento, algumas instituições iniciaram suas reformulações e efetivaram-nas, porém, outras estagnaram, devido às prorrogações de tempo para adequação, decorrentes de anseios políticos, uma vez que o Brasil passava pelo *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff para a assunção do governo de Michel Temer. Neste sentido, a complexidade do momento político e a formação de professores como território de disputa política, por sua posição estratégica frente à sociedade, delineia-se outro movimento que confluiu na BNC-formação, atualmente, sendo a última legislação vigente, com tempo passível para sua efetiva implementação. As políticas educacionais são política de governo e não de Estado, sendo assim, cada mudança nesse cenário acarreta alterações no

campo educacional e, com isso, o que estava sendo construído foi colocado abaixo, sendo recomeçado conforme o viés de quem governa o país.

Seguindo essa perspectiva, o documento citado que conflui para uma reestruturação do curso de Pedagogia, atualmente, é a Resolução¹⁹ do CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019, 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). O documento tem como objetivo implementar uma Base Nacional Comum para a formação de professores, em que os docentes desenvolvam as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC – documento orientador da educação básica) (Brasil, 2019), condicionando e restringindo a formação de professores à BNCC, padronizando essa formação sem levar em conta as diversidades do país e concebendo-a como algo estritamente técnico, retornando à Pedagogia ao patamar tecnicista da década de 1960.

Diferentemente da Resolução de 2015, esse documento não teve participação de educadores, de associações ligadas à educação, de professores, por outro lado, teve assessoria de consultores vinculados à iniciativa privada, conforme salientam Gonçalves, Mota e Anadon (2020). O documento responsabiliza os professores pelos fracassos da educação, embasado em uma avaliação de larga escala censitária, mascarando a intensificação, desvalorização e precarização do trabalho docente. Dessa forma, responsabilizar os professores pelo fracasso escolar tem sido a justificativa para instaurar a racionalização de acordo com as legislações e o mercado neoliberal (Portelinha, 2021).

Para Bazzo e Scheibe (2019, p. 681):

Todo o processo, que culminou com a aprovação intempestiva e apressada das DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio, no CNE/MEC, precisa ser entendido a partir da compreensão das políticas educacionais de países como o nosso que defendem a manutenção das premissas neoliberais, as quais apostam, ainda, em um capitalismo que cada vez mais revela sua impossibilidade de ordenar uma nação com padrões de igualdade social e de justiça. Assim, confiam na privatização como a grande estratégia para solucionar o

19 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em mai. 2023.

problema da equidade social, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, os fatos mundiais revelam, cada vez mais, a riqueza de poucos em confronto com a pobreza da grande maioria da população. Dessa forma, as decisões tomadas em relação à formação de docentes no país revelam uma estratégia que busca entregar à sociedade professores capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação dos seus direitos, mas sim para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades.

Assim posto, a Resolução n. 2 de 2015 caracteriza-se por ser científica, interdisciplinar, humana que entrelaçava teoria, prática, ensino, pesquisa e extensão. Contudo, a Resolução de 2019 propõe a concepção de um professor acrítico, tecnicista, que reproduz seu trabalho com base em outro documento (a Base Nacional Comum Curricular - BNCC). De tal modo, Silva e Ortigão (2020, p. 111) salientam que, no “texto da BNC-Formação, não há referência à formação docente como processo de aquisição e construção de conhecimentos, mas de competências que viabilizam habilidades práticas”. No que diz respeito à estrutura dos cursos, a partir da BNC-formação, o documento destaca uma formação dividida em grupos e, quanto à distribuição da carga horária, apresenta-se:

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição: I - 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. II - 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. III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: 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, s.p.).

Ante a racionalidade imposta pela BNC-formação, retorna-se a uma segmentação inflexível na formação de professores quanto à Pedagogia, visto que se minimizou a profissão à docência e subdividiu-a em Educação Infantil, Anos Iniciais e Gestão Educacional. De acordo com Silva e Ortigão (2020), a Resolução de 2019 ignorou todo o percurso histórico do Curso de Pedagogia, restringindo-a ao magistério, prevendo cursos segmentados para formação docente, distanciado da

concepção epistemológica ampla e integrada do pedagogo. A respeito da docência também o segmentou em teoria e prática, evidenciando uma formação pautada em teoria, método e não científica. O núcleo de formação de professores, em consequência, a do pedagogo, centraliza-se na competência e retiram-se, da sua formação inicial, aspectos ligados à formação humana multidimensional, à relação entre educação e sociedade, formação política e concepções ligadas à pedagogia como ciência, acarretando um empobrecimento do Curso de Pedagogia e das ciências da educação (Portelinha, 2021).

Neste íterim, diversas Universidades e Instituições²⁰ ligadas à formação de professores e à Pedagogia manifestaram-se contrárias à BNC-formação, solicitando a sua Revogação, segundo Freitas²¹. As reivindicações evidenciam que o documento padroniza competências, conteúdos e habilidades, o que reduz a função social da escola, seu caráter público, por intermédio de uma concepção utilitarista e pragmática. Quanto aos contextos, a BNC-formação não faz menção sobre a condição social dos estudantes de licenciatura. Nessa mesma perspectiva, restringe a Pedagogia à docência e o professor é compreendido como mero executor técnico, diante disso, o documento não considera as vozes da sociedade, nem de educadores, desconsiderando os estudos e as pesquisas realizados nas últimas décadas sobre formação de professores. Outra consideração é acerca do seu foco ser somente na aprendizagem, desconsiderando o processo de ensino e aprendizagem.

Atualmente, o cenário político do Brasil alterou-se novamente, trazendo novas resoluções, sendo prorrogado o tempo de implementação da BNC-formação para 2024, pelo Ministério de Educação (MEC). Enquanto isso, conforme Bazzo e Scheibe (2019, p. 682), “a luta apenas começou. E continuará. As entidades de educadores não esmorecerão no combate ao retrocesso contido na recém-aprovada resolução pelo CNE, que foi recentemente homologada”. Algumas instituições não

20 UNIOESTE, UEL, UNESPAR, UENP, UFSM, ANPED, ANFOPE, ANPOF, UFPel, FURG, UFAL, UFSC, UFRN, IFRN, UERN, USP, UNICAMP, UNESP, UNIFESP, UFSCAR, dentre outras.

21 Informações encontradas no blog da Helena Freitas, disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2021/10/06/cresce-a-luta-dos-educadores-contra-os-retrocessos-na-formacao-de-profissionais-para-a-educacao-basica/>. Acesso em: jun. 2023.

conseguiram se alinhar à Resolução de 2015, outras adequaram-se e aguardam determinação para implementação ou não da BNC-formação. O cenário atual de formação de professores, no Brasil, bem como o destino do Curso de Pedagogia, está repleto de tensões, inquietudes, questionamentos e discussões. Navegando pela história da constituição do Curso e a sua não extinção, a seguir, será retratada e reafirmada a Pedagogia como Ciência da/para Educação.

1.2 PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA DA/PARA EDUCAÇÃO

Durante muitos anos, desconsiderou-se o caráter científico da Pedagogia, uma vez que seu campo de atuação não era consolidado e passou por diversas reestruturações e questionamentos. Para Franco (2006), os questionamentos referentes ao caráter científico da Pedagogia estão entrelaçados com sua indefinição inicial, sendo que, nessa direção, Silva (2006) evidencia a dificuldade de definir-se a função do curso. Nessa mesma perspectiva, Libâneo (2010) ressalta que, inicialmente, eram utilizados os termos reduzidos de pedagógico e pedagogia, que passaram a ser indicados para designar aspectos metodológicos e organizacionais da escola, o que, de certa forma, foi retomado pela BNC-formação. Nota-se, portanto, uma dificuldade explícita em definir-se a Pedagogia, desde o momento de sua concepção em 1939, no Brasil, bem como seu papel frente à sociedade.

Com o passar dos anos e das mudanças políticas e legais, na década de 1970, o curso quase entrou em extinção e foi fortemente questionado por educadores que se uniram em torno da teoria reprodutivista e das teorias críticas (Libâneo, 2010). A Pedagogia, porém, passou a ter sua identidade voltada aos estudos referentes à educação (Silva, 2006). Atualmente, reside sua base na docência da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, encontrando-se com as origens na antiga Escola Normal e com a Escola de Professores de Anísio Teixeira (Brzezinski, 1996).

Contudo, a Pedagogia é uma Ciência da/para Educação que detém de um campo próprio de atuação: a práxis educativa humanizadora, intencional, reflexiva,

explícita, transformadora e política, que se consolida dentro ou fora do espaço escolar, nas relações, considerando que toda relação humana pressupõe aprender e ensinar. Nas palavras de Brandão (2010), ninguém escapa da Educação, nas ruas, na igreja, na escola. Porém, cabe à Pedagogia uma prática intencional, planejada para que ocorra uma ação pedagógica educativa, levando em conta todo o contexto educacional, histórico, filosófico, social, psicológico, econômico que a envolve. Dessa forma, a intervenção propositiva pedagógica não se caracteriza somente como um instrumento para organizar a instrução educativa (Franco, 2006).

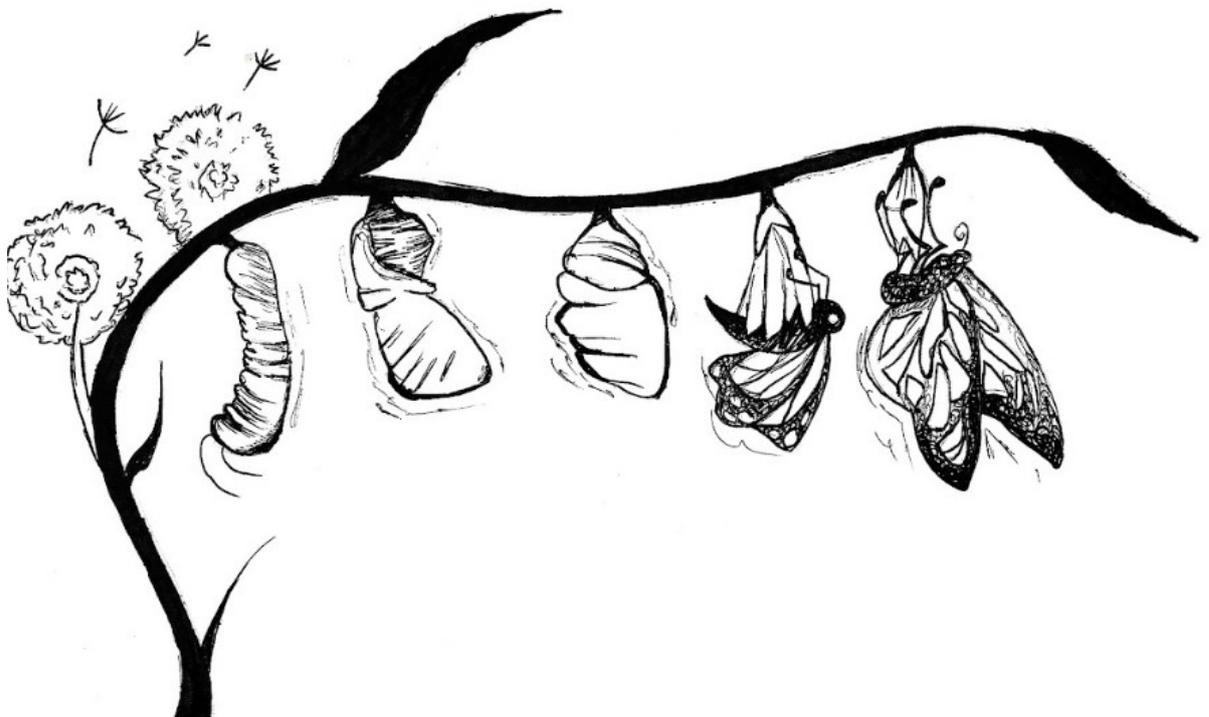
Conforme Libâneo (2010, p. 29-30): Pedagogia é “um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”. Ser pedagogo não é ter sua atuação restrita à docência, esta é uma possibilidade de atuação, entretanto, não a única, já que ação educativa intencional ultrapassa os muros das escolas e adentra na sociedade como um todo.

Dessa forma, Marques (1990, p. 113) salienta que: “a Pedagogia ganha vida, vale dizer, constrói-se e se faz efetivamente como teoria da prática para a prática ao alicerçar-se nas práticas de que, iluminando-as, decorre, organizadas e conduzidas pelos sujeitos da educação nos espaços públicos de sua comunicação intersubjetiva”. Sob tal ótica, a prática e a teoria são indissociáveis, sendo que, ao praticar a profissão, mobilizam-se teorias oriundas da própria prática e de outras Ciências da Educação, assim, nas palavras de Libâneo (2010, p. 53), a Pedagogia “constitui-se, pois, como campo de investigação específico cuja fonte é a própria prática educativa e os aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação e cuja tarefa é a compreensão, global e intencional dirigida, dos problemas educativos”.

Diante disso, o pedagogo é um profissional que atua, de forma crítica e reflexiva, em diversas instâncias da prática educativa, mediando relações e conhecimentos para uma educação humanizadora e emancipadora, dentro ou fora das escolas. Além disso, é um profissional que lida com diversos contextos, problemas educacionais e mobiliza diversos saberes para mediar essas situações.

Assim sendo, ele pode atuar em: empresas, escolas, organizações não-governamentais, hospitais, cooperativas, sindicatos (Libâneo, 2010). O que muda em cada local de atuação é a natureza do que se ensina e a intencionalidade pedagógica que se tem, uma vez que as escolas delimitadas como educação formal detêm um currículo a ser seguido, já os espaços não-formais têm a intencionalidade de educar, mas sem um currículo pré-definido, demandando planejamento, conforme seu contexto. Para ocorrer, de fato, uma ação pedagógica é preciso compreender quem são os agentes dessa ação, sendo que, em conformidade com Libâneo (2010, p. 38), os elementos da prática educativa são: “o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorre”.

Sendo assim, o pedagógico é uma prática social humana intencional e o campo de estudos da pedagogia compreende os elementos da ação educativa e sua contextualização (Libâneo, 2010). Nessa direção, o autor defende uma formação embasada nos saberes pedagógicos e não somente na docência, considerando-a uma das possibilidades de atuação do pedagogo, mas não unicamente. Neste sentido, na sequência, serão enfocados a identidade e o desenvolvimento profissional, ressaltando a importância da formação continuada e da formação no contexto em que, o pedagogo, está inserido. Também se pretende visualizar os locais possíveis de atuação profissional do pedagogo e quais elementos da formação inicial são mobilizados nessa atuação. Dessa maneira, cabe ressaltar que se reconhece a importância e o significativo número de pedagogos dentro das escolas, mas se defende a sua presença em outros segmentos profissionais, consolidando o seu papel frente à sociedade para uma educação humanizadora e emancipadora, embasada nos conhecimentos educativos e pedagógicos, articulados tanto para a docência quanto para outros locais de atuação.



Fonte: Ilustração feita por Kaylani Dal Medico, 2024.

“Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante!” (Seixas, Raul)

2 METAMORFOSES: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE IDENTIDADE, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E O LÓCUS DA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO

Desenvolver-se profissionalmente implica não apenas adquirir novos conhecimentos, mas também transformar a própria identidade profissional através de experiências e reflexões contínuas (Nóvoa, 1999, p. 45).

Ao associar o desenvolvimento profissional do pedagogo à metamorfose da borboleta, o olhar volta-se para um processo de transformação contínua e significativa. Assim como a borboleta precisa de um casulo, o pedagogo desenvolve sua identidade profissional ao longo de uma trajetória marcada por momentos distintos. Desde antes da sua formação inicial até sua atuação nos diversos espaços educacionais e sociais, cada fase representa uma etapa de desenvolvimento pessoal e profissional. Como a borboleta que voa entre diferentes flores, a profissão de pedagogo transcende fronteiras, explorando novos lócus de atuação e contribuindo para a construção de uma educação científica, inclusiva e humanizadora. Nesse contexto, a metamorfose não é apenas uma analogia, mas uma representação vívida das mudanças e evoluções que permeiam a identidade, o desenvolvimento profissional e prática do pedagogo.

2.1 ENTRELAÇANDO SABERES: A PEDAGOGIA COMO UMA CIÊNCIA DA E PARA AS EDUCAÇÃOES

Não há pedagogia sem educação, mas há educação sem pedagogia. Partindo desse pressuposto, reconhece-se a amplitude do conceito de educação, *educações*, salientado por Brandão (2010) no plural, representando:

Uma fração do *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em uma sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, [...] todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria

educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes ocultar, às vezes a inculcar – de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem (Brandão, 2010, p. 10-11, *grifo do autor*).

Dessa maneira, toda relação humana pressupõe aprender e ensinar, contudo, o fenômeno educativo é processual, complexo, multidimensional, inacabado e, neste sentido, há várias percepções da sua natureza, por diferentes olhares oriundos de vieses antropológico, econômico, psicológico, biológico, histórico, sociológico e pedagógico. Educações não correspondem somente a relações interpessoais, inserem-se em diversas dimensões que caracterizam uma sociedade, abarcando relações sociais, econômicas, políticas, culturais, históricas (Libâneo, 2010). A partir dessas relações, o sujeito vai construindo a sua subjetividade, a sua história, a sua identidade dentro de espaços/tempos, que também se constituem a partir destes, dessa forma cabe destacar que o sujeito cognitivo é sujeito coletivo (Carvalho, 2022). Freire (2000, p. 51) enfatiza que:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidido que o homem deve participar destas épocas.

Neste sentido, as educações fundam-se nas relações. Essas relações podem estabelecer processos de “vir a ser” pessoas humanizadas e/ou desumanizados, sendo que, nas palavras de Freire (1987, p. 30), “humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão”, porém, o autor afirma que desumanizado não é só quem tem a sua humanidade roubada, é quem a rouba também. O processo de humanização – ou desumanização - compreende modalidades diferentes de educações, destacadas por Libâneo como (2010): educação informal, educação não formal e educação formal, as quais se diferenciam quanto à característica das relações e a organização do currículo. Desse modo, o

autor caracteriza educação informal como ações entre os sujeitos, que não possuem objetivos preestabelecidos de forma consciente, deliberada, metódica; demonstrando um caráter não-intencional, essas relações são visualizadas dentro das famílias, na rua, em parques, em rodas de amigos etc.

Seguindo essa lógica, a educação não formal demanda um olhar mais intencional que permite uma abordagem pedagógica, ou seja, a ação educativa tem finalidades e objetivos sociopolíticos intencionais, sem neutralidade, já estabelecidas, “a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa (Libâneo, 2010, p. 30)”. Para Gohn (2010), a educação não formal é caracterizada por um aprendizado não espontâneo, herdado, natural, é uma construção baseada em escolhas intencionais, gerando um processo educativo. A autora salienta que ela desenvolve laços de pertencimento, auxilia na construção da identidade coletiva.

A educação intencional em espaços que não são dentro dos muros escolares tem divergência quanto à sua denominação, alguns autores como Gohn (2010); Libâneo (2010) utilizam o termo educação não formal; outros como Streck *et al.* consideram o termo educação não escolar, mas formal, porque possui regulamentações específicas. Nessa mesma perspectiva, Pimenta e Severo (2021, p. 326) entendem que a educação não escolar:

[...] poderia ser conceituada como um tipo de prática educativa exercida no campo social que demanda aportes transdisciplinares para a reflexão acerca de como se situa na conjuntura da sociedade, de como se constrói como uma forma de intervenção e de como deve ser objetivada em currículos de formação de pedagogos(as).

As denominações diferem quanto à nomenclatura, porém a característica concretiza-se para além dos muros das escolas: em hospitais, empresas, movimentos sociais, assistência social, organizações políticas, profissionais, científicas, culturais, em meios de comunicação de massa, em ONG's, nos contraturnos escolares (Gohn, 2010; Libâneo 2010).

Os espaços não escolares de educação possuem intencionalidade no educar, requerem planejamento, sistematização, método, teoria, têm regulamentações que explicitam sua legitimidade, porém não detêm um currículo fixo, nem uma

organização preestabelecida subdividida em séries, anos, classes, idades, por isso, clama por pedagogos. Nessa ótica, não exclui a existência da educação formal e informal para o processo educativo, conforme destacado por Libâneo (2010), que os educandos não são apenas estudantes, mas participantes de várias esferas da vida em sociedade. O pedagogo enquanto profissional da e para a educação, e vislumbrando a educação não formal como um espaço de processo educativo, insere-se também nesse mundo profissional. Pimenta e Severo (2021, p. 325) assinalam que “nas práticas classificadas normalmente como não formais há mediações pedagógicas viabilizadas pela organização sistemática do trabalho de educadores(as)”.

Outro lugar que reside a sua atuação é na educação formal escolar. Esta não descaracteriza as modalidades de educação já citadas, reconhece as suas importâncias dentro do processo educativo que demandam para a formação humana integral, a educação intencional, com objetivos explícitos, baseados em conteúdos, conhecimentos e formas de intervenção para atingir a finalidade pretendida (Libâneo, 2010). Os locais que demonstram esses objetivos de forma explícita, com currículos preestabelecidos, organização estrutural em séries são os espaços escolares, que vão desde a escola de Educação Infantil até a Universidade e cursos de aperfeiçoamentos. Conforme Arroyo (2000), a escola é uma experiência humana e plural, precisando ser um espaço de reconhecimento humano, menos desumanizante do que em espaços e situações que violam ou negam os direitos humanos como a rua, a fome, as infâncias roubadas, as invisibilidades. Seguindo essa direção, Nóvoa (2022, p. 19) salienta que:

Ninguém se educa sozinho, nem mesmo com o admirável mundo da inteligência artificial que bate às nossas portas. Precisamos de outros humanos, dos nossos professores e dos nossos colegas. Dos professores, esperamos uma expansão do nosso repertório, através da aquisição de linguagens que nos permitam ler o mundo e interpretar a avalanche diária de informação e desinformação.

Reconhecendo os possíveis lugares de atuação do pedagogo a partir das modalidades de educação, passa-se a visualizar a sua identidade profissional, neste caso, identidade associada à identificação, documento, em que cada ser tem a sua.

Identidade pessoal abrange não só o que nos determina por meio do sangue, abarca processos de construção e reconstrução, subjetividades, experiências, valores éticos e morais, relações intra e interpessoais, momentos históricos, políticos, econômicos. Não é algo pré-determinado, é inacabamento, é caminho permeado de altos, baixos, voltas e reviravoltas, encontros e desencontros, que envolve formação e autoformação, conhecimento e reconhecimento. Dessa maneira, compreende-se identidade e desenvolvimento profissional como construção, processo, que sofre influência de diversos aspectos, que se acham ligados às dimensões pessoais, profissionais e sociais. Pessoais porque identidade pessoal e profissional caminham paralelamente, complementando uma à outra, uma vez que enquanto seres humanos possuímos sentimentos e sofremos mudanças constantes (Nóvoa, 2009).

Partindo dessas constatações iniciais, compreende-se identidade profissional como processo inacabado, experienciado e vivido cotidianamente, exercendo a profissão de pedagogo. Nas palavras de Pimenta (2009, p. 18): “a identidade não é dado imutável. Nem externo que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Aprender uma profissão é um processo complexo que envolve identidade e desenvolvimento profissional. Várias dimensões da vida humana influenciam essa construção, a formação inicial (Libâneo, 2010) é um dos elementos desse desenvolvimento, por isso, o primeiro capítulo detém-se a trazer um breve histórico da pedagogia. Outro elemento que corrobora para esse processo é a história pessoal de cada sujeito pedagogo, sua subjetividade, os momentos históricos, econômicos e políticos que demarcam essa trajetória pessoal. Além disso, viver o cotidiano da profissão também compõe esse processo, por isso, torna-se importante destacar as modalidades de educação, bem como visualizar as demandas de cada possível espaço de atuação, como espaços de aprendizagem da profissão.

Nessa direção, Libâneo (2008, p. 35) pontua que “o sentido de saberes e competências profissionais não pode ser reduzido a habilidades e destrezas técnicas, isto é, ao saber fazer”. Para vir a ser um profissional pedagogo, é preciso mobilizar conhecimentos científicos com o seu trabalho na prática. Um aspecto

importante a ser destacado é que o trabalho do pedagogo diferencia-se de outros porque lida com seres humanos. Sob tal aspecto, o objeto de trabalho do pedagogo é plural, envolvendo pessoas, saberes pedagógicos que dependem de cada contexto de atuação para concretizarem-se. O contexto refere-se à dimensão experiencial que abrange vida pessoal, formação e autoformação, momento histórico, econômico, político, lugar físico do trabalho, bem como a historicidade dos sujeitos que compõem esse espaço e as condições de valorização ou precarização do trabalho.

Dessa maneira, a partir da percepção da Pedagogia como Ciência da e para as Educações intencionais se reconhece a educação informal. Nesse ínterim, são mobilizados diversos saberes ao desenvolver a profissão, sendo que, será relatado sobre o desenvolvimento profissional.

2.2 TRAJETÓRIAS E DESAFIOS: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO NA CONTEMPORANEIDADE

Durante o caminho de desenvolvimento do ser humano passa-se por fases da vida: bebê, criança, adolescente e adulto. Uma fase acaba sendo subsequente da outra, não sendo possível retornar a alguma delas. Segundo a Constituição Federal de 1988, no Brasil, no Artigo 7º, inciso XXXIII é proibido o trabalho a menores de dezesseis anos" salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos". Denotando então, que a partir dos dezesseis anos, pode-se, legalmente, trabalhar. Para Marx (2013, p. 253):

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, mediante sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força da natureza. Põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se da matéria natural em uma forma útil à sua própria vida. Ao atuar dessa forma sobre a natureza exterior e ao modificá-la, ele modifica ao mesmo tempo sua própria natureza.

Ao adentrar o mundo do trabalho, alguns sujeitos procuram algo com o que se identificam, outros acabam sendo escolhidos e acomodando-se com o que

encontram no caminho, a fim de ter um salário para sua subsistência e sobrevivência. De qualquer forma ao estar em uma profissão há duas possibilidades: desenvolver-se ou estagnar. "Ao estagnar, acomoda-se, ajusta-se. É o contrário do que se espera de uma consciência que, inserida no tempo, desafiada por ele, se responsabiliza pela concretização de sua história." (Freire, 1996, p. 76) Ao desenvolver-se é necessário caminhar, percorrer não necessariamente em linha reta, muitas vezes em curvas sinuosas com retornos e obstáculos no caminho, tornando a jornada individual e subjetiva.

Ao voltar o olhar ao pedagogo, podemos dimensionar aspectos que influenciam e constituem esse desenvolver-se, tornar-se, ao associar com o trabalho conceituado por Marx (2013) percebe-se que seu trabalho, ao lidar com seres humanos, envolve um processo de mediação e transformação. O pedagogo media o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes através do conhecimento e, ao mesmo tempo, transformando a si mesmo e ao seu entorno através da prática educativa. No contexto moderno, essa mediação é influenciada por diversas tecnologias e metodologias que desafiam o pedagogo a adaptar e inovar constantemente. A reflexão de Marx nos convida a considerar como o trabalho pedagógico não apenas interfere na vida dos estudantes, mas também transforma a própria essência do pedagogo, que precisa constantemente refletir sobre as suas relações, a relação com as novas ferramentas educacionais e as dinâmicas sociais em evolução.

O pedagogo é o profissional que trabalha com as educações e com a intencionalidade do educar. Se há essa intencionalidade, há processos de ensino e de aprendizagem de sujeitos (Libâneo, 2010), desdobrando-se na habilitação para trabalhar em distintos espaços. Diante disso, os autores que embasam este capítulo escrevem especificamente sobre o desenvolvimento profissional docente. Porém, como o pedagogo é um profissional que atua na e para a educação, em qualquer dos espaços em que trabalha, ele lida direta ou indiretamente com os processos de ensino e aprendizagem, não somente na docência, mas também nela. Portanto,

pontuaremos aspectos relevantes e amplos que condizem com a profissão do pedagogo.

Neste sentido, Day (2001, p. 20 e 21) pontua que desenvolvimento profissional é:

[...] processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individualmente ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, os conhecimentos, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

Neste sentido, Day (2001) pontua que o desenvolvimento profissional é um processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individualmente ou coletivamente, o seu compromisso com um processo de ensino e aprendizagem de qualidade. Dessa forma, adquirindo e desenvolvendo, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, os conhecimentos, as destrezas e a inteligência emocional essenciais para uma reflexão, planejamento e práticas profissionais qualificadas, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

No entanto, ao considerar a prática pedagógica no contexto contemporâneo, surgem questões importantes sobre como o processo de desenvolvimento profissional é influenciado pelas constantes transformações históricas, tecnológicas e metodológicas, e como o pedagogo pode (ou não) adaptar-se a essas mudanças sem perder de vista os princípios fundamentais da educação, para Freire: "a educação deve ser um processo dinâmico que promove o desenvolvimento integral dos indivíduos, permitindo-lhes não apenas adquirir conhecimentos, mas também desenvolver habilidades críticas, criativas e sociais" (Freire, 1970, p. 45).

Além disso, é necessário problematizar sobre os desafios que os pedagogos se deparam no desenvolvimento contínuo com as demandas do ambiente educacional, e de que maneira a reflexão crítica e a colaboração entre pares podem ser efetivamente integradas em suas rotinas diárias (Day, 2001). Para tanto, visualiza-se o desenvolvimento profissional como um processo contínuo, que

perpassa por diferentes momentos e fases e se estes realmente contribuem para que os pedagogos atuem como agentes transformadores ou se, por outro lado, acabam reproduzindo práticas educativas estagnadas.

Sobre o processo de desenvolvimento profissional, Marcelo (2009) relata que é um processo contínuo, a longo prazo, individual e coletivo, contextualizado, que não se restringe à formação inicial e formação continuada, esse processo objetiva, de maneira geral, melhorar a qualidade da prática profissional. Ou seja, não se restringe somente à formação inicial, no caso desta pesquisa ao curso de Pedagogia. Para Pimenta (2012, p. 20):

Uma identidade profissional se constrói, pois, 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. [...] 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 de cada um, enquanto ator e autor [...]. Assim como a partir de sua rede de relações.

Dessa maneira, alguns aspectos são essenciais para o desenvolvimento profissional, demonstrando dimensões significativas deste processo: dimensão pessoal (subjetividades, história de vida, relações intra e inter pessoais), formação inicial e contínua e o contexto (período histórico, local de atuação, relações profissionais) (Day, 2001).

Quanto aos aspectos ligados à dimensão pessoal Nóvoa (2002, p. 23), pontua que a “atividade docente caracteriza-se igualmente por uma grande complexidade do ponto de vista emocional. Os professores vivem num espaço carregado de afectos, de sentimentos e de conflitos”. Expandimos essa colocação para o trabalho pedagógico como um todo, compreendendo trabalho pedagógico conforme (Libâneo, 2010, p. 28):

O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa. Nesse entendimento, o fenômeno educativo apresenta-se como expressão de interesses sociais em conflito na sociedade. É por isso que a Pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa. É devido a esse caráter sócio-histórico que o pedagogo polonês Suchodolski considera

a Pedagogia uma ciência sobre a atividade transformadora da realidade educativa.

Além disso, torna-se imprescindível levar em consideração a história de vida desses sujeitos, uma vez que a intencionalidade de educar é um movimento político. Nas palavras de Freire (1970, p. 69):

Para ser válida, toda educação deve necessariamente ser precedida por uma reflexão sobre o homem²² e uma análise do contexto de vida concreto do homem concreto que se quer educar (ou, para dizer de modo mais apropriado: que se quer ajudar a se educar). Na ausência de tal reflexão sobre o homem, corre-se o grande risco de adotar métodos educacionais e procedimentos que reduziriam o homem à condição de objeto.

Seguindo essas constatações de Freire, nota-se a importância de visualizar o contexto de vida, neste caso, além do contexto do sujeito que se quer educar, é preciso olhar para o profissional também, atentando para o mundo do desenvolvimento profissional. Para Tardif (2017) o trabalho do educador é um trabalho multidimensional que leva em consideração a identidade pessoal do profissional, sua situação socioprofissional e o contexto diário no local de atuação. Dessa maneira que, “para compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, isto é, a subjetividade dos próprios professores (educadores)” (Tardif, 2017, p. 226).

Outro aspecto fundamental para o desenvolvimento profissional é a formação inicial, nota-se que o destaque não é somente a ela e sim que esta faz parte do processo de construção do “eu” profissional. Neste sentido, salienta-se que é uma das formas de se apreender o conhecimento profissional, para Nóvoa (1992, p. 25) “não é fácil definir o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não só teórico, tem uma dimensão prática, mas não é apenas prática; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência”.

Seguindo essa lógica Libâneo (2022) pontua a importância da formação inicial para se ter um profissional crítico reflexivo, salienta ainda que tanto a experiência e a prática reflexiva, não resolvem tudo. É necessário, portanto, um conjunto de estratégias, formas de fazer, procedimentos, uma cultura sólida e reconhecer os

22 Homem é utilizado pelo autor para referir-se a seres humanos.

contextos políticos e socioculturais (Libâneo, 2022). Para Pimenta e Severo (2021) o curso de formação inicial em pedagogia necessita de um componente curricular específico para refletir sobre a especificidade do curso, clareando as diferenças entre a docência propriamente e a Pedagogia. Como já relatado anteriormente, os cursos de pedagogia tendem a ter sua base na docência, porém com uma:

[...] indefinição do campo pedagógico e a dispersão do objeto da pedagogia e da atuação profissional docente. Conseqüentemente, a maioria desses cursos não dão conta de formar nem o pedagogo, nem, tampouco, o professor para os anos iniciais da educação básica e para a educação infantil (Pimenta; Fusari; Pedroso; Pinto, 2017, p. 28).

Ao considerar estes aspectos, torna-se imprescindível voltar o olhar para a formação inicial deste profissional. Por fim, uma dimensão essencial para o desenvolvimento profissional do pedagogo, porém não menos importante que as já citadas, é dimensão sócio-histórica. Nessa direção, diversos elementos são essenciais para sua observação: local de atuação, condições de trabalho, tempo de trabalho (experiência), conhecimento sobre os sujeitos do processo educativo e o contexto social, histórico e político. Freire (1967, p. 86), versa que “para ser válida, a educação precisa levar em conta, ao mesmo tempo, a vocação ontológica do homem — vocação a ser sujeito — e as condições em que ele vive: em determinado local, em determinado momento, em determinado contexto”.

Ao retratar sobre o local de atuação e a sua influência no desenvolvimento profissional, perpassa-se por uma reflexão sobre relações interpessoais, condições de trabalho: materiais disponíveis, valorização salarial, tempo para planejamento e formações continuadas.

Para solidificar a pesquisa parte-se do pressuposto que a docência é uma das possibilidades de atuação do pedagogo e que mesmo fora dela, a intencionalidade educativa e o ensinar e aprender são foco principal de sua atuação, podendo acontecer de maneira direta ou indiretamente (planejamento, organizações). Ao delimitar desenvolvimento profissional do pedagogo, considera-se os seus diversos espaços de atuação, inclusive a docência. Diante disso, o subcapítulo a seguir

discorre sobre os possíveis espaços não escolares de atuação do pedagogo, apresentando-os.

2.3 POSSÍVEIS ESPAÇOS NÃO ESCOLARES DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO

As conexões entre educação e saúde consolidam-se em espaços que abrangem as enfermidades: hospitais, clínicas, entre outros. Nesses espaços, cada profissional é responsável por sua especificidade e trabalho coletivo, voltando o olhar ao cuidado e conhecimento humano, no viés de ser um espaço mais humanizante, em meio às enfermidades, tratamentos médicos e cuidados paliativos. Neste sentido, segundo Loss (2014, p. 61):

O Pedagogo Hospitalar é o profissional que interconecta os saberes acadêmicos e experienciados e em uma dinâmica dialética da teoria e prática constrói uma PRÁXIS EDUCATIVA HOSPITALAR no trabalho multi/inter/transdisciplinar. Ele coloca seus esforços pedagógicos em três eixos: a) Tempo de escolarização; b) Equipe interdisciplinar; c) valores e humanização.

Partindo dessas constatações, percebe-se, dentro da pedagogia hospitalar, um trabalho coletivo, que demanda outros profissionais para concretizar-se e de conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, associando teoria e prática e articulando o trabalho com a escola, demonstrando a inter-relação entre esses espaços/tempos. Para a autora, a ação do pedagogo nesse espaço contribui para que as crianças ou os adolescentes tenham contato com a aprendizagem escolar para terem uma continuidade enquanto enfrentam o momento de enfermidade. Além disso, ressalta a importância do profissional para que os sujeitos não se sintam tão sozinhos e tristes por estarem fora do espaço escolar ou domiciliar, possibilitando, naquele momento, lapsos de esquecimentos sobre a situação vivenciada e a humanização para minimizar a dor humana (Loss, 2014).

Outro espaço não escolar em que o pedagogo pode atuar, em que leva à humanização é dentro dos movimentos sociais, que, para Gohn (2014), não há uma única concepção, nem um único modelo deste, sendo normalmente caracterizado como ações coletivas sociais que reivindicam transformação, reformas e busca de direitos, considerando que esses espaços, quando institucionalizados, possuem

intencionalidade de educar para a cidadania e emancipação social dos indivíduos. Para isso, abarcam várias dimensões salientadas por Gohn (2010, p. 35):

O processo político-pedagógico de aprendizagem e produção de saberes da educação não formal possui várias, dimensões, tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos como cidadãos, ou aprendizagem para a cidadania; aprendizagem dos indivíduos para atuarem no mundo do trabalho [...] aprendizagem e o exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; aprendizagem pela cultura, de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazer uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa a seu redor, gerada pelo acesso a recursos culturais como museus, bibliotecas, *shows*, palestras, etc. (*grifo da autora*).

Nota-se então uma preocupação nesses espaços com a constituição da cidadania dos indivíduos, partindo das relações tanto sociais, quanto culturais, munindo os sujeitos de informações, conhecimento e cultura para a sua emancipação e autonomia. Nessa direção, Streck *et al* (2014) evidenciam a necessidade do protagonismo, cujo espaço dentro dos movimentos populares pode e deve ser empoderado pelos sujeitos históricos que os compõem. A educação humanizadora fica evidenciada na luta dos movimentos por visibilidade tanto coletiva, quanto individual.

Além das demarcações situadas anteriormente, a Assistência Social, enquanto política pública, também se torna espaço para atuação profissional do pedagogo, dialogando com uma perspectiva assistencial e não assistencialista de educação. Dentro desse espaço, as ações são de ordem multidisciplinar, conforme destacado na pesquisa de Pimentel (2021). Os pedagogos realizam visitas domiciliares, organizam projetos que colocam os sujeitos em contato com o mundo do trabalho e sua história de vida, também auxiliam no conhecimento e na busca efetiva dos direitos humanos de cada indivíduo, visando a uma intencionalidade em educar para o processo de humanização de desumanizados, neste caso, pessoas que tiveram seus direitos violados ou violaram o direito de alguém. Os pedagogos trabalham, portanto, de forma coletiva ou individual com sujeitos que vivem em espaços de vulnerabilidades, tanto econômica, quanto social, cognitiva, psicológica,

causadas pelo capitalismo neoliberal, fazendo-o com a pretensão de minimizar essas vulnerabilidades (Pimentel, 2021).

Outros espaços de atuação profissional do pedagogo correspondem a contraturnos, ou seja, “atividades realizadas em horário contrário ao turno regular em que a criança frequenta a escola, podendo ocorrer dentro ou fora do ambiente escolar” (Vilar; Ormeño 2021, p. 125). Percebe-se que são espaços não escolares organizados a partir de ações ora de reforço escolar ora com projetos pedagógicos que são decididos entre os sujeitos participantes desses locais, complementando a educação escolar.

Nem todos os espaços não escolares de atuação do pedagogo levam em conta um viés crítico emancipatório e/ou humanizador, existem espaços mais relacionados à racionalidade técnica, como o pedagogo em espaços empresariais. Para Almeida e Costa, (2012 p. 4):

[...] o Pedagogo passa a ganhar espaço dentro das empresas na área de Desenvolvimento de Recursos Humanos, onde trabalha com treinamento de pessoal, formação de mão de obra, capacitação em serviços, oficinas, organização de palestras, reuniões, seminários, congressos, excursões, cursos, dinâmicas de grupo e principalmente trabalha a autoestima e o relacionamento entre os membros que constituem a empresa.

Visualiza-se uma visão pautada no reconhecimento pessoal dentro da empresa, buscando uma mão de obra qualificada e um trabalho voltado à motivação e melhoria dos relacionamentos interpessoais, visualizando os seus sujeitos como capital humano. Além de empresas do setor produtivo, o pedagogo pode trabalhar em empresas de consultorias, prestando assessoria às escolas, em bancos ou cooperativas, ainda há a presença de pedagogos na pesquisa científica. O campo de atuação profissional referente aos espaços não escolares está em expansão, uma vez que a educação intencional está sendo idealizada por diversas esferas da sociedade. A seguir, serão apontadas as possíveis atuações do pedagogo dentro dos espaços escolares, na docência.

2.4 O PEDAGOGO EM ESPAÇOS ESCOLARES

A escola é um espaço privilegiado de relações interpessoais, sendo destacada por Nóvoa (2002) como lugar privilegiado de desenvolvimento profissional. Nas palavras de Pimenta e Severo (2021, p. 268): “[...] ela é mais que uma organização, é um organismo vivo impulsionado pelas ideias e concepções dos que nela circulam com seus projetos pedagógicos e de vida”. Há diferentes visões do papel social da escola que passam por teorias reprodutivistas, as quais reproduzem dentro desta as desigualdades sociais; as crítico-reprodutivistas que visualizam essas formas de reprodução e buscam superá-las ou evitá-las (Saviani, 2019), e as teorias pós-críticas que buscam voltar o olhar para o conhecimento escolar e refletem em torno deste para problematizar conteúdos críticos sociais a partir de currículos questionadores e emancipadores (Libâneo, 2002).

Partindo das práticas pedagógicas, geralmente desenvolvidas na escola, Libâneo (1992) considera diferentes tendências pedagógicas ligadas às suas epistemologias, classificando-as em: tendências liberais e progressistas. A tendência da pedagogia liberal “sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com aptidões individuais (Libâneo, 1992, p. 21)”. Essa tendência subdivide-se em: tradicional; renovada progressivista; renovada não-diretiva e tecnicista, em que cada uma possui sua especificidade quanto ao papel da escola, aos conteúdos de ensino, aos métodos de ensino, ao relacionamento professor-aluno, aos pressupostos de aprendizagem e às manifestações na prática escolar, sendo que essas concepções se ligam a uma educação bancária e não humanizadora (Freire, 1987).

Por outro lado, a pedagogia progressista interpela-se da análise crítica das realidades sociais fundadas pelas finalidades sociopolíticas da educação. Subdivide-se em: libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos (Libâneo, 1992). As tendências pedagógicas diferem nas suas especificidades, mas convergem para uma educação emancipadora e humanizadora. O espaço escolar detém concepções de escola e tendências pedagógicas, raramente, manifestando-se de maneira pura.

Para olhar o contexto escolar de maneira crítica, compreender as concepções estabelecidas em cada espaço, é necessária a construção desses conhecimentos e a formação inicial consiste em local privilegiado para essa consolidação. Durante a formação inicial, os estudantes terão acesso às diversas concepções e teorias que serão basilares na sua prática, assim sendo, para Loss (2018, p. 16), “a formação profissional do professor implica a constante articulação entre teoria e prática. A teoria vinculada aos problemas reais, postos pela experiência prática que, por sua vez, é orientada teoricamente”. Dessa forma, Pimenta e Lima (2004, p. 61) consideram o estágio como um espaço ímpar de construção da identidade profissional docente, enfatizando que “o estágio como campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção de identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente”.

Diante do exposto, o pedagogo pode exercer sua profissão dentro do espaço escolar, como professor. No que diz respeito a reconhecer-se docente, Pimenta e Lima (2004) salientam que é no magistério que, ao longo de sua trajetória profissional, o professor constrói sua identidade. Dentro dessa perspectiva, Richit (2021) elenca cinco dimensões do desenvolvimento profissional docente, sendo elas: conhecimentos profissionais, aprendizagens profissionais, cultura profissional, dimensão ética da docência e mudanças na prática. Além das dimensões citadas e da prática de estágio, para Nogaro e Kuhn (2021, p. 6), a indução profissional também se torna um “entre-lugar” importante para a construção da identidade docente:

A literatura que trata da indução profissional associa-a à constituição da identidade docente. Por se tratar de um espaço/tempo com características peculiares no qual o professor transita (entre-lugar), desde o final de sua formação acadêmica até os primeiros anos do exercício profissional, o contexto vivido, as influências dos aspectos pessoais, sociais e cognitivos são determinantes para a formação de sua identidade docente.

Esse processo de indução profissional compreende acolhimento no espaço de atuação; orientação didático-pedagógica; conhecimento dos espaços escolares; o envolvimento e acompanhamento desse profissional pela equipe de gestão,

especialmente pelo diretor; reconhecimento dos sentimentos desses profissionais (Nogaro; Kuhn, 2021). Reconhecer-se enquanto profissional requer um olhar para si, esse olhar para si remete ao contexto em que se está inserido também, perpassando uma dimensão pessoal. Esse processo pela busca de uma identidade profissional tem peculiaridades no início de carreira, dependendo da forma como ocorre pode ser imbricado de maneira positiva ou negativa, causando impactos de maneira direta ao desenvolvimento profissional. O olhar acolhedor do contexto em que está inserido o profissional é essencial para que ele se sinta e se reconheça professor. Dessa maneira, Loss, Nogaro e Moreira (2014, p. 114) salientam que:

O que parece convergir e sobressair-se é a necessidade de um tratamento diferenciado e específico ao professor iniciante em decorrência de que onde isso ocorre a inserção ou indução profissional se manifesta, sobremaneira, no desempenho profissional e na constituição de uma identidade pessoal docente mais estável e segura.

Estabilidade e segurança modificam a forma como o profissional constrói-se, um processo que demanda tempo, e que não é possibilitado ainda em nosso país (Loss; Nogaro; Moreira, 2014). Há ações voltadas à inserção de professores no mercado de trabalho durante o processo formativo (PIBID e Residência Pedagógica), mas são programas optativos e não inseridos à matriz curricular dos cursos, que nem demandam tempo para essa inserção. Nota-se que a construção e o desenvolvimento profissional acontecem de maneira processual e complexa, dependendo de diversos fatores e dimensões.

Nessa direção, a docência como lugar de atuação do pedagogo também compreende diversas dimensões, há docentes na equipe de gestão, na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, na educação de jovens e adultos, na educação superior. Dentro de cada dimensão, há especificidades no desenvolvimento, tanto psicológico, físico, emocional, cognitivo, relacionais, dos sujeitos, associados às suas idades, contextos, demandas e ao currículo que embasa a construção do conhecimento.

Neste sentido, para o exercício da docência, é necessário mobilizar saberes (Tardif, 2017; Pimenta 2009), que são oriundos da formação inicial (saberes pedagógicos); da experiência relacionada ao exercício da profissão e a história de

vida; do contexto em que se está inserindo; da realidade dos sujeitos; do conhecimento científico e das demais áreas e da formação continuada dos pedagogos. Nóvoa (1992) destaca que desenvolvimento e identidade profissional entrelaçam-se com a vida pessoal do professor, já que este também é humano, o autor ainda sublinha a sua autoformação e formação baseada no coletivo e em diálogos para uma transformação tanto profissional, pessoal quanto do espaço em que os professores ocupam. Para o autor (1992. p. 27):

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola.

A docência, enquanto lugar de atuação do pedagogo, é complexa demanda de contextos e, muitas vezes, é condicionada por mantenedoras, que ditam o que e como o professor precisa fazer. Ser ou “vir a ser” demanda tempo, prática, pesquisa, didática, conhecimento, teoria, reflexão, subjetividade, *práxis*. Construção de identidade e desenvolvimento profissional abarca, de maneira contínua, todas essas questões, além do reconhecer-se profissional. Reconhecer-se, reafirmar-se, construir-se professor. Ao voltar o olhar para a profissão do pedagogo, é necessário reconhecer-se pedagogo e visualizar seu papel perante a sociedade. Dessa forma, com o intuito de apresentar um breve panorama sobre o *lócus* da pesquisa: o curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, descreve-se um pouco a história de criação da Universidade Federal da Fronteira Sul, para, na sequência, apresentar o curso de Pedagogia, em Erechim, da UFFS.



Fonte: Kaylani Dal Medico, 2024.

3 COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO DE QUALIDADE: A CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS) E O CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS ERECHIM

Desde sua criação, a UFFS tem se mostrado uma instituição fundamental para o desenvolvimento educacional e social da região, promovendo a inclusão e o acesso ao ensino superior de qualidade para diversas comunidades (Dambros, 2015, p. 42).

A constituição da UFFS, reflete a essência de uma trajetória marcada pela persistência e pela busca constante por excelência educacional. A UFFS, ao estabelecer-se como um espaço privilegiado de construção de conhecimento e transformação social, encontra no seu Curso de Pedagogia, sediado no *campus* de Erechim, um espaço privilegiado de disseminação de conhecimento frente aos desafios contemporâneos. Este curso, desde sua concepção, tem como missão não apenas formar pedagogos, mas também renovar e fortalecer o compromisso com uma educação de qualidade, conforme destacado:

Além da produção e socialização do conhecimento, configura-se como um instrumento de grande importância, a instalação de uma universidade pública, especialmente com esta missão, representa a superação de barreiras históricas, como a falta de profissionais habilitados, especialmente na Educação Infantil e Séries Iniciais, dimensão de atuação do pedagogo (UFFS, 2010, p. 23).

Dessa maneira, a imagem de resistência que introduz o capítulo simboliza não apenas a luta contra adversidades, para uma educação pública gratuita e de qualidade, mas também a capacidade de adaptar-se e evoluir, sempre em busca da excelência na formação de profissionais comprometidos com a transformação social e educacional.

3.1 REUNI: DO INÍCIO ATÉ A UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Como já expresse anteriormente, a Educação Superior brasileira caminha junto com o momento histórico, político e econômico do país. Desde a vinda da família real até o ano de 1990, a Educação Superior caracterizava-se como elitista, mercantilizada e de orientação profissional. A partir de 1990, com o governo Collor, seguido por Fernando Henrique Cardoso (FHC, em dois mandatos), houve a expansão do Ensino Superior, porém ainda com olhar mercantilista. Com a transição do governo de FHC e Luiz Inácio Lula da Silva, surgiu a preocupação para além da expansão, com o acesso, democratização e qualidade (Dambros, 2015). Sendo assim, segundo a autora, nos governos de Lula (2003-2006 e 2007-2010), foram criados diversos programas e mecanismos para garantir esses preceitos. Tais como: SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior), PROUNI (Programa Universidade para Todos), REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), o FIES (Financiamento ao Estudante do Ensino Superior) e a expansão dos IFs (Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia). A autora ainda cita outros programas criados e que são ligados à Educação Superior:

Além desses programas/ações, estão disponíveis na página eletrônica do Ministério da Educação programas que envolvem tutoria educacional (PET), apoio à extensão universitária (PROEX), programas de articulação do Ensino Superior com a educação básica (PIBID, PRODOCÊNCIA), ações de acesso e permanência (programa INCLUIR, PNAES), programas ligados ao SiSU e o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), dentre outros (Dambros, 2015, p. 47).

Diante dessas constatações, volta-se o olhar para o Programa REUNI. Ao discorrer sobre Políticas Públicas na Educação Superior, é importante destacar uma política que versa sobre a expansão das Universidades Federais. Através do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, instituiu-se no Brasil, o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. O decreto estabelecia como meta global aumentar a taxa de graduação média para 90% dos cursos de graduação presenciais com a relação de 18 estudantes para cada professor (Brasil, 2006).

Além disso, o documento determinou como diretrizes, no art. 8º, as seguintes:

I- redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período **noturno**; II- ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; III- revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; IV- diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada; V- ampliação de políticas de **inclusão e assistência estudantil**; e VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (Brasil, 2006, p. 1, grifo meu).

Diante disso, é possível constatar que, para além da ampliação e expansão das Universidades Federais, o Programa preocupou-se com questões sociais, ao trazer vagas especialmente no período noturno, uma vez que diversos estudantes necessitam trabalhar durante o dia, além disso ampliava políticas de inclusão e assistência estudantil. Um pressuposto importante do Programa é a sua preocupação com a qualidade dos profissionais que irão se formar nessas universidades, por isso, ele tem como diretriz a revisão e reestruturação de cursos já existentes.

De acordo com o REUNI, dados do censo de 2005 demonstram que o Brasil possuía 176 Universidades, dentre elas, 52 federais. Ainda, segundo o documento, para que o REUNI fosse instituído enquanto programa, houve, anteriormente, um aporte orçamentário para custear o investimento nas universidades existentes, conforme relatado:

Em termos orçamentários, considerando-se os recursos do Tesouro na dotação inicial de 2007, houve um aumento global de 31,5% em termos reais quando comparados à execução orçamentária de 2002. Nesse período, o investimento nas universidades aumentou 905%, o custeio teve um aumento de 63,5%, e houve um acréscimo de 21,9% em pessoal (descontada a inflação e excluídas as despesas com pagamento de inativos e precatórios). Com a contratação de mais de 9.000 professores de terceiro grau, 14.000 técnicos administrativos e a abertura de 30.000 novas vagas em cursos de graduação, o Ministério da Educação reafirma seu compromisso com a universidade pública, gratuita e de qualidade (Brasil, 2007, p. 9).

Neste sentido, ao analisar os dados dos resumos técnicos, feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de Universidades federais, entre 2007 e 2015, passou de 52 para 63, ou seja, após 10 anos de programa, houve a criação de onze Universidades Federais. Após o ano de 2015, até 2021, o número manteve-se estagnado em 63 Universidades.

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), local que abriga diversas histórias de vidas, de sonhos, de desejos, é fruto dessa política de lutas e de movimentos sociais. Segundo o site da instituição, a UFFS foi criada a partir da Lei nº 12.029, de 15 de setembro de 2009. Porém, anterior a isso, um grupo de trabalho composto por representantes da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul (Fetraf-Sul), da Via Campesina, da Central Única de Trabalhadores (CUT) e outros movimentos sociais discutiu e elaborou o projeto inicial, submetendo-o ao governo federal. Em agosto de 2007, mais de 15 municípios dos três estados do sul do país manifestaram-se em prol da implementação da Universidade, em outubro do mesmo ano, Fernando Haddad confirmou a criação da Universidade, que teria inicialmente, cinco *campi*, com caráter democrático e popular.

De início, a UFFS, conforme o *site* da Universidade, ficou na tutoria da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tendo, como presidente da Comissão de Implantação, o professor Dilvo Ristoff. Entre setembro de 2009 e março de 2010, foram criados editais de concurso para contratação de 165 professores, compra de materiais, servidores técnico-administrativos e compostos os cargos de confiança. Sendo assim, o tempo entre a lei de criação e o efetivo início da Universidade foi de seis meses:

[...] de dezembro de 2009 a março de 2010, diretores, coordenadores dos campi e pró-reitores foram nomeados, os primeiros servidores começaram a trabalhar, o vice-reitor pro tempore, professor Jaime Giolo, foi nomeado, e os carros da Universidade foram comprados. A data que marcou a constituição completa da comunidade acadêmica da UFFS foi 29 de março de 2010. Cerimônias especiais nos cinco campi celebraram o dia histórico. Servidores técnico-administrativos, professores e equipe dirigente receberam os primeiros alunos. Oficialmente, esse foi o dia que começou o trabalho nas atividades-fim da UFFS: o ensino, a pesquisa e a extensão (UFFS, 2022, s.p.).

Ainda segundo o site oficial da UFFS, em 2011, iniciaram-se as obras dos *campi* definitivos. Em 2012, houve a expansão dos *campi* com a criação do curso de Medicina em Passo Fundo-RS, além do primeiro mestrado acadêmico com foco em estudos linguísticos. O segundo mestrado surgiu em 2013, em educação, ambos no *campus* Chapecó-SC. Atualmente, a UFFS conta com mais de 40 cursos de graduação, 12 Mestrados, sendo um aprovado recentemente e quatro Doutorados (3 aprovados em junho de 2023), distribuídos por seus seis *campi*: Erechim, Laranjeiras do Sul, Chapecó, Passo Fundo, Realeza e Cerro Largo. Além disso, abrange mais oito mil estudantes, a maioria de seus ingressantes é oriunda de famílias de baixa renda, trabalhadores urbanos e pequenos produtores rurais (Trevisol, 2015), com o propósito de ser uma Universidade:

[...] pública e popular; - de qualidade, comprometida com a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o desenvolvimento sustentável e solidário da Região Sul do Brasil; - democrática, autônoma, que respeite a pluralidade de pensamento e a diversidade cultural, com a garantia de espaços de participação dos diferentes sujeitos sociais; - que estabeleça dispositivos de combate às desigualdades sociais e regionais, incluindo condições de acesso e permanência no ensino superior, especialmente da população mais excluída do campo e da cidade; - que tenha na agricultura familiar um setor estruturador e dinamizador do processo de desenvolvimento; - que tenha como premissa a valorização e a superação da matriz produtiva existente (UFFS, 2022, s.p.).

A Universidade Federal da Fronteira Sul, hoje, com 13 anos de história e seis *campi*, já faz parte de milhares de vidas, as quais, de alguma maneira, foram tocadas e transformadas pela sua qualidade, caráter público, compromisso com a minimização de desigualdades, possibilitando condições de acesso e permanência para a população excluída do campo e da cidade.

3.2 O CURSO DE PEDAGOGIA NA UFFS *CAMPUS* ERECHIM

O *campus* de Erechim concentra, atualmente, sete cursos de licenciatura, dentre eles, a Pedagogia, o curso, segundo informações do site, oferta 50 vagas noturnas, com ingresso no primeiro semestre de cada ano. Hoje em dia, possui carga horária de 3.285 horas, distribuídas em nove semestres, quatro anos e meio.

O Curso de Pedagogia conta com dois documentos orientadores, um para ingressantes até 2017 (PPC aprovado em 2010) e outro a partir de 2018.

Neste sentido, a primeira turma de Pedagogia ingressou no ano de 2010, seguindo as orientações normativas do Projeto Pedagógico (PPC) n.1 do Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura) do *campus* Erechim (CCLPER), que orientou os cursos tanto de Erechim/RS quanto de Chapecó/SC. O curso caracteriza-se por ser presencial e, em Erechim noturno, totalizando 3.375 horas, distribuídas em dez semestres (mínimo) e máximo de 20 semestres. O curso alinha-se às normatizações das DNCP de 2006. Dessa maneira, evidencia a docência como base na formação do Pedagogo, priorizando a formação de Professores de Educação Infantil, Anos Iniciais e Gestão democrática (UFFS, 2010).

O PPC salienta a indissociabilidade da teoria e prática através do ensino de saberes (científicos, técnicos, artísticos-culturais e éticos), pesquisa institucionalizada (integrada entre professores, estudantes e técnicos, articulando com grupos regionais, nacionais e internacionais) e extensão (articulando conhecimentos acadêmicos e práticas sociais da população) (UFFS, 2010). Ao articular conhecimento científico, pesquisa e extensão, a Universidade possibilita uma formação ampla, não restrita à teoria e método. Neste sentido, Libâneo (2010) assinala a necessidade de uma formação geral, que envolva desenvolvimento de competências de comunicação e capacidades criativas para analisar e propor novas situações frente a dinâmica da sociedade.

De maneira geral, o documento que contextualiza a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul, refere que, “muito mais que colocar em prática ideais e processos já pensados, tais agentes são responsáveis por construir uma universidade pública e popular, desenvolvendo ações para o desenvolvimento regional e para a consolidação da UFFS na grande região da fronteira sul” (UFFS, 2010, p. 19). Além disso, traz dados sobre a formação de professores no Brasil e a intenção de formar profissionais que considerem a sua atuação no sistema educacional:

[...] compreendendo a socialização dos conhecimentos científicos produzidos ao longo da história como um direito e a valorização dos saberes

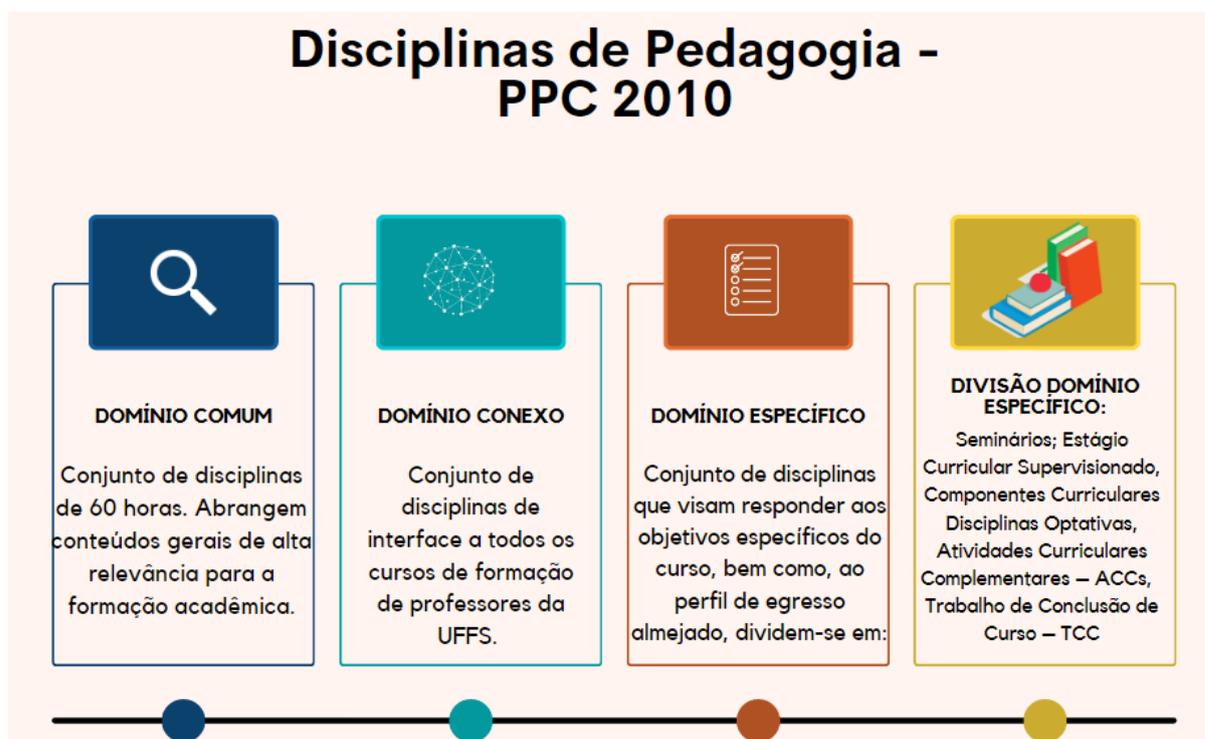
populares tácitos, como condição para a cidadania, fugindo, portanto, das concepções simplórias e reducionistas da Educação que a colocam como mecanismo de uma “nova cruzada” a levar civilização aos “incivilizados”, reproduzindo nocivas dicotomias, e uma delas bastante recorrente é entre a cidade e o campo (UFFS, 2010, p. 27).

Diante disso, fica explícita a concepção de uma pedagogia mais ampla, a qual busca compreender o processo educativo dentro da multidimensionalidade, circundando a problemática educativa em sua totalidade e historicidade (Libâneo, 2010). Além disso, salienta-se uma formação crítica, embasada em construção de conhecimento, cientificidade, pesquisa e prática. Sobre seu aporte teórico, o documento apresenta seus embasamentos legais, metodológicos, teóricos e epistemológicos.

Outro aspecto referenciado no PPC 1 versa sobre as características do perfil que se espera de seus egressos, apontando: sensibilidade social; senso crítico; consciência histórica; capacidade de trabalhar independente e em grupo; autonomia intelectual e atitude investigadora; capacidade de produção científica; domínio de conhecimentos, habilidades e técnicas pedagógicas e capacidade de planejar sua ação (UFFS, 2010). Diante do exposto, evidencia-se um papel sociopolítico do egresso frente a sociedade ao vislumbrar um profissional sensível, crítico e autônomo. Neste aspecto, Libâneo (2010) afirma que se requer do educador crítico compromisso político e formação, por outro lado, salienta que a práxis política desse profissional consolida-se no seu trabalho cotidiano, o qual auxiliará os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem a terem um domínio sólido e duradouro do conhecimento. Quanto à organização curricular, a figura 7 demonstra a distribuição das disciplinas em domínios, denominados: comum, conexo e específico.

Figura 7 - Divisão das disciplinas em domínios do curso de Pedagogia *campus*

Erechim, PPC 2010



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

O curso é dividido em dez fases, cada fase corresponde a um semestre letivo. Na primeira fase, as disciplinas ofertadas são: Introdução à informática; Matemática instrumental; Leitura e Produção Textual; Introdução ao Curso de Pedagogia e à Profissão de Pedagogo; História Geral da Educação. Na segunda fase: Iniciação à Prática Científica; História da Educação Brasileira; Leitura e Produção Textual II; Psicologia da Educação; Didática Geral. Na terceira fase, a distribuição é: Teorias da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano; Ensino de Língua Portuguesa: conteúdo e metodologia Fundamentos da Educação; Estatística Básica; Política Educacional e Legislação do Ensino no Brasil; Introdução ao Pensamento Social. Na quarta fase, estão: Ação Pedagógica na Educação Infantil I; Alfabetização: teoria e prática; Currículo da Educação básica: teoria e prática; Ensino de Matemática: conteúdo e metodologia; Ensino de Ciências: conteúdo e metodologia (UFFS, 2010).

Seguindo essa lógica, a quinta fase é compreendida pelas disciplinas: Sociologia da educação; Alfabetização: teoria e prática II; Ação pedagógica na Educação Infantil II; Gestão e organização da educação; Literatura infanto-juvenil. Na sexta fase, tem-se: Estágio: teoria, metodologia e estratégias; Filosofia da educação; Ensino de artes: conteúdo e metodologia; Política educacional e legislação da Educação Infantil e Ensino Fundamental; Pesquisa em educação; Seminário: gestão de sistemas educacionais e gestão escolar: princípios e métodos.

A partir da sétima fase, surgem os estágios supervisionados, bem como disciplinas optativas, conforme destaca divisão a seguir: Estágio Curricular Supervisionado: gestão de escolas e planejamento, coordenação e avaliação de projetos educativos; Tecnologias Digitais e Educação; Optativa I; Ensino de Educação Física: conteúdo e metodologia; Teorias da Educação; Seminário: planejamento, coordenação e avaliação de projetos educativos: princípios e métodos. Na oitava fase, são previstas: Estágio Curricular Supervisionado: Educação Infantil; Língua Brasileira de Sinais (Libras); Fundamentos da Crítica Social; Ensino de História: conteúdo e metodologia; Ensino de Geografia: conteúdo e metodologia; Optativa II. Na nona fase, além do último estágio, há a primeira disciplina destinada ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): Ação Pedagógica em Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial e Inclusão; Estágio Curricular Supervisionado: anos iniciais do Ensino Fundamental; Optativa III; Meio ambiente, Economia e Sociedade; Trabalho de Conclusão de Curso I. Por sua vez, o último semestre compreende as disciplinas de: Processos Educativos em Espaços Não-escolares; Direitos e Cidadania; História da Fronteira Sul; Trabalho de Conclusão de Curso II; Optativa IV (UFFS, 2010).

A partir da divisão em fases e observando a matriz curricular, percebe-se a distribuição em todos os semestres de disciplinas de domínio comum, conexo, cursadas concomitantemente com as de domínio específico. O documento apresenta também as ementas de cada disciplina, seus objetivos, carga horária e a bibliografia básica. No que diz respeito ao processo pedagógico de gestão do Curso e processo de avaliação do ensino e aprendizagem, registra-se que:

A avaliação do processo ensino-aprendizagem no Curso de Pedagogia será realizada de forma contínua e sistemática, priorizando atividades formativas, considerando os objetivos de diagnosticar e registrar o progresso do estudante e suas dificuldades; orientar o estudante quanto aos esforços necessários para superar as dificuldades e; orientar as atividades de (re) planejamento dos conteúdos curriculares (UFFS, 2010, p. 153-154).

Ressalta-se que, para o estudante ser aprovado, ele precisa alcançar nota igual ou superior a 6,0 e ter 75% de frequência em cada disciplina cursada. Além da avaliação dos estudantes, é mencionada a autoavaliação do próprio curso, demonstrando a articulação do ensino, pesquisa e extensão, considerando os estágios e seminários como centrais para esse processo, indicando a docência nas séries Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil como basilares. Em seguida, o documento expõe sobre o perfil docente e processo de qualificação, bem como o quadro de pessoal docente e, por fim, a infraestrutura necessária ao curso (Brasil, 2010).

O PPC de 2010 passou por uma reformulação em 2018, pautado nas Diretrizes de Formação de Professores de 2015 (Resolução n.2 do CNE – BRASIL, 2015). Nessa versão, o documento salienta a presença do Pedagogo em outros espaços de atuação, que não os escolares, contudo, refere à docência como base formativa, seguindo as resoluções vigentes. Para Libâneo (2010, p. 51), os documentos legais destacam “por um lado, partem de uma análise global da educação brasileira, acentuam uma formação ampliada do educar insistindo fortemente na dimensão política; por outro, incentivam currículos e práticas que reduzem a atuação do educador à docência”. A duração do curso altera-se, passando para nove semestres (quatro anos e meio). O segundo PPC amplia seu olhar para a atuação profissional, não restringindo à Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme se pode ler:

A formação inicial do Pedagogo possibilita a atuação em diversos espaços para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de Modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, na gestão escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (UFFS, 2018, p. 29).

O documento expõe seus fundamentos teóricos, didático-pedagógicos e legais. Sobre o perfil do egresso, são mantidas as mesmas características do

primeiro PPC. No que diz respeito à divisão das disciplinas, também permanecem distribuídas em: domínio comum, conexo e específico, porém suas divisões são por nove eixos formativos, que são distribuídos em cada fase (semestre), seguindo a ordem a seguir: Pedagogia e Fundamentos da Educação (1ª fase); Educação e Sociedade (2ª fase); Educação e Escola (3ª fase); Sujeitos e Processos de Ensino e Aprendizagem na Infância (4ª fase); A Docência na Escola (5ª fase); Prática Pedagógica e Fundamentos metodológicos (6ª fase); Metodologias para o Ensino e Aprendizagem (7ª fase); A Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (8ª fase) e a Docência, a Pesquisa e os Saberes (9ª fase) (UFFS, 2018).

Na primeira fase, denominada Pedagogia e Fundamentos da Educação, as disciplinas ofertadas são: A Pedagogia como Ciência e o Campo Profissional do Pedagogo, Filosofia da Educação, História da Educação, Introdução ao Pensamento Social e Iniciação à Prática Científica, ressaltando a pedagogia como ciência, os conhecimentos advindos de outras áreas do conhecimento. Já a segunda fase, “Educação e Sociedade”, abrange os seguintes componentes curriculares: Produção Textual acadêmica, Educação Popular e Processos Educativos Não formais, Política Educacionais Fundamentos Históricos, Sociológicos e Filosóficos da educação e Informática Básica, desse modo, não restringindo a pedagogia somente ao contexto escolar e aprofundando em relação aos conhecimentos de outras ciências da educação, bem como vislumbrando as tecnologias, com a disciplina de Informática básica (UFFS, 2018).

Seguindo, há a terceira fase (Educação e escola), que contempla as seguintes disciplinas: Alfabetização; Currículo e Avaliação; Didática Geral; Teorias da aprendizagem e do desenvolvimento Humano; Sociologia da Educação, abarcando aspectos advindos da psicologia: nas teorias da aprendizagem e desenvolvimento humano, delineando um campo específico através da disciplina de alfabetização, que, na matriz anterior, esta era dividida em alfabetização I e II. Na quarta fase, nomeada de “Sujeitos e Processos de Ensino e Aprendizagem na Infância”, os estudantes poderão cursar: Infância(s) e Cultura Infantil, Gestão e Organização Escolar, Educação Inclusiva, Ensino da Língua Portuguesa, Psicologia

da Educação, adicionando a presença da infância, aspectos ligados à gestão escolar e educação inclusiva (UFFS, 2018).

Já na quinta fase contempla o eixo formativo “A docência na Escola”, os componentes curriculares ofertados são: Educação Infantil, Estágio curricular supervisionado – gestão escolar, Ensino de Matemática I, Ensino de Arte e Literatura Infantojuvenil, iniciando-se assim, os estágios supervisionados. A sexta fase Prática Pedagógica e Fundamentos metodológicos é formada pelas seguintes disciplinas: Estágio em Educação Infantil, Ensino de Geografia I, Ensino de História I, Ensino de Matemática II, Ensino de Educação Física, Ensino de Ciências I e Educação de Jovens e Adultos. Nota-se a continuidade dos estágios e a ênfase nos componentes curriculares de domínio específico, advindos de outras áreas do conhecimento. A sétima fase (Metodologias para o Ensino e Aprendizagem) é constituída por: Ensino de Ciências II, Ensino de História II, Ensino de Geografia II, Pesquisa em Educação, Estágio em Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, verifica-se a continuidade das metodologias das demais áreas de conhecimento e a primeira etapa do estágio em Anos Iniciais do Ensino Fundamental I (UFFS, 2018).

O último ano de formação é dividido em dois semestres. Neste sentido, a oitava fase é denominada de “A Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” e instituída pelas seguintes disciplinas: Estágio em Anos Iniciais do Ensino Fundamental II, Língua Brasileira de sinais – LIBRAS, Estatística Básica Optativa I, TCCI, contemplando o último estágio e o início do trabalho de conclusão de curso e das disciplinas optativas. A última fase “A Docência, a Pesquisa e os Saberes” é delineada pelos seguintes componentes curriculares: História da Fronteira Sul, Meio ambiente, Economia e Sociedade, TCC II, Optativa II, Optativa III, a última fase contempla a última etapa do trabalho de conclusão de curso e as últimas disciplinas optativas, as quais, na grade anterior, eram quatro, passando, nesta, a serem três. Os seminários passaram a ser incorporados durante o curso, assim como as Práticas como Componente Curricular (UFFS, 2018).

Em comparação com o primeiro PPC do Curso em 2010, houve alterações relativas à Produção Textual, a qual era subdividida em duas e passa a ser

condensada em uma disciplina, bem como a Matemática Instrumental, fundamentos da crítica social e direito e cidadania, que são contemplados em outros CCRs, não sendo mais um componente curricular específico. A disciplina de estágio supervisionado em gestão escolar passou a fazer parte do domínio conexo com as outras licenciaturas, bem como a disciplina de educação inclusiva e fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos da educação, distribuídas concomitantemente com as de domínio específico do curso durante as fases. O Estágio Supervisionado de Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi desmembrado em duas disciplinas, assim como Ensino de Matemática, Geografia, História e Ciências. Dessa forma, o curso apresenta as diversas perspectivas dos conceitos do fenômeno educativo a partir de outras ciências da educação, sendo que, para Libâneo (2010, p. 53), a Pedagogia “recebe ajuda de fontes secundárias, as *ciências auxiliares*, cujo material forma o conteúdo da ciência pedagógica”.

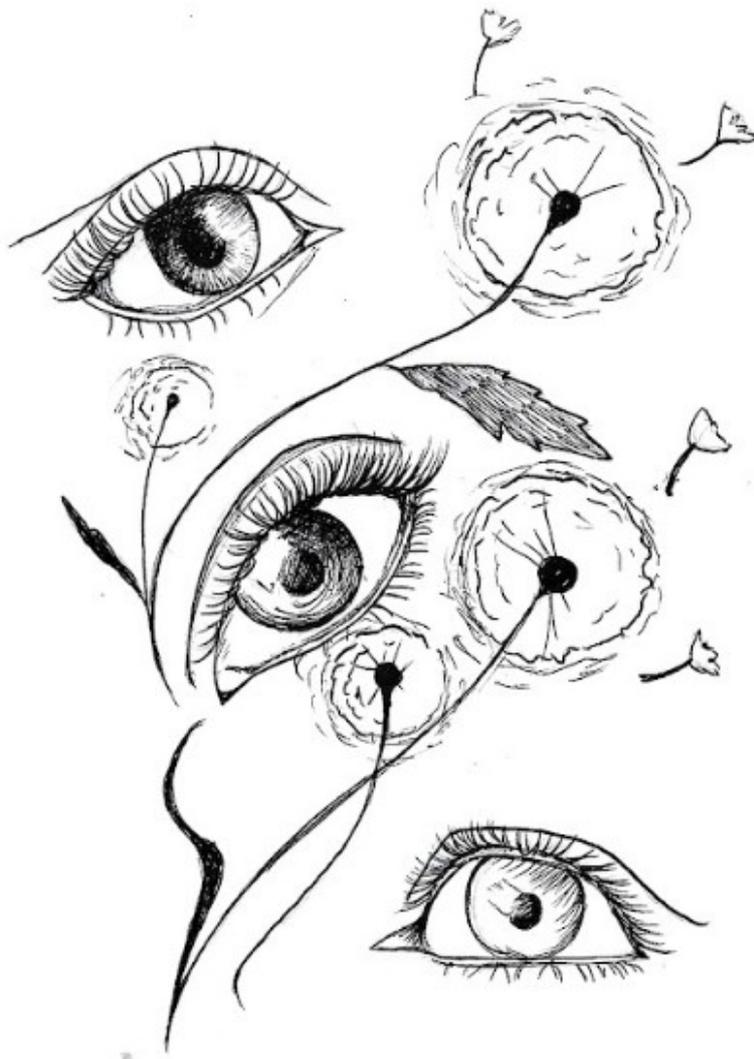
Além das disciplinas, o PPC de 2018 agrega a Prática como Componente Curricular, em que se integram as disciplinas dos eixos formativos, por meio de uma atividade conjunta que corresponde a 400 horas, partindo de investigações do cotidiano escolar, de obras, construção de jogos, entre outros. Quanto aos estágios supervisionados, apresentam-se de duas maneiras, como obrigatórios ou não. O obrigatório é ofertado na matriz do curso e o não obrigatório fica a critério do estudante como possibilidade de complementar sua carga horária. Não por acaso, o curso compromete-se a integrar ensino, pesquisa e extensão, conforme explicita o documento:

Evidencia-se a necessidade de garantir, nos currículos dos cursos de licenciatura e nas práticas dos docentes formadores, a relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. E para além disso, no curso de Pedagogia, devemos primar por uma concepção unitária da profissão pedagogo, integrando a docência, a organização do trabalho pedagógico e a pesquisa no processo de formação (Brasil, 2018, p. 56).

A matriz curricular do curso apresenta as ementas das disciplinas, o processo pedagógico e de gestão e processo de avaliação do ensino e aprendizagem, demonstrando que “o processo avaliativo está e estará voltado ao acompanhamento da construção ou não do conhecimento, que é fundamental ao desempenho da

prática docente” (UFFS, 2018, p. 199). Além disso, preocupa-se com um processo de avaliação contínuo e de autoavaliação. Em continuidade, apresenta o perfil docente e o quadro de pessoal, também destacando a infraestrutura necessária do curso, que passa a contar com um laboratório específico: a brinquedoteca.

O curso de Pedagogia já possui egressos oriundos das duas matrizes curriculares. Atualmente, oferta algumas disciplinas do PPC de 2010 para estudantes que ingressaram antes de 2018 e ainda não findaram o percurso formativo. Nota-se, nos dois PPC's, a prevalência da docência como a base do Curso de Pedagogia, porém as práticas educativas adentram na sociedade e, para Libâneo (2010, p. 51): “Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia”. Atualmente, em processo de aprovação está em discussão um novo PPC d curso de Pedagogia da UFFS, *campus* Erechim, ainda não publicado, mas já analisado pelo colegiado do curso e em tramitação para sua efetiva publicação e implementação. Não nos deteremos em comentá-lo e apresentá-lo, pois não há ainda egressas deste novo PPC. Neste sentido, demonstra outros olhares para a temática dessa pesquisa, apresentando uma pesquisa de Estado do Conhecimento.



4 ESTADO DO CONHECIMENTO: ENCONTRANDO OUTROS OLHARES, CAMINHOS E POSSIBILIDADES

A pesquisa científica se qualifica e se valida à medida que dialoga com outras investigações, incorporando suas contribuições, críticas e avanços (Minayo, 2009, p. 56).

Com o intuito de visualizar e compreender o recorte epistemológico e a relevância da pesquisa, realizamos uma pesquisa de Estado do Conhecimento (EC). Dessa forma, objetiva-se identificar teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso e/ou artigos que se aproximam e dialogam com o tema: desenvolvimento e identidade profissional do pedagogo. Nessa direção, a pesquisa de Estado do Conhecimento é, segundo Morosini e Fernandes (2014, p. 155), “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Para a consolidação da pesquisa, foram utilizadas três plataformas, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações²³ (BDTD), a qual conta²⁴ com um acervo de 907.003 documentos, dos quais 660.612 dissertações, 246,391 teses que provinham de 141 instituições. A segunda plataforma consultada foi a Oasisbr²⁵, que contém um número de produções maiores do que a BDTD, sendo 1.809.813 artigos, 2.037.389 teses e dissertações, 71.621 livros e capítulos de livros. Por fim, houve uma pesquisa também no *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO – Brasil)²⁶, com um acervo aproximadamente 600 mil artigos. As três plataformas, possuem filtros,

23 BDTD é uma plataforma desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Informação Ciência e Tecnologia (IBICT), para que sejam publicadas e difundidas teses e dissertações de instituições brasileiras, no País e no exterior. Foi criada no ano de 2002 e pode ser acessada através do link: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>.

24 O número de documentos pode variar conforme o período de pesquisa, esse levantamento foi realizado no mês de maio de 2023.

25 Oasisbr é um portal brasileiro de publicação e acesso a dados científicos, de caráter multidisciplinar, é possível ter acesso a fontes de informação portuguesas. Pode ser acessada através do link: <https://oasisbr.ibict.br/vufind/>

26 O SciELO é um repositório de depósito, disseminação e preservação de dados de pesquisa de artigos submetidos ou aprovados para publicação, podendo ser acessado através do link: <https://www.scielo.br/>

que facilitam a procura de pesquisas. Nesta investigação, dentro das plataformas, é possível escolher filtros relacionados a temas, autores, período de publicação, campos de pesquisa (título, resumo, todos os campos), para refinar a busca.

Diante disso, utiliza-se palavras chaves, denominadas descritores para representar o objeto bruto²⁷ (Corazza, 2002) desta investigação, a fim de compreender, mapear e entrelaçar aproximações com o nosso²⁸ objeto. Para isso, inicialmente pesquisou-se com os seguintes descritores: identidade, desenvolvimento profissional, pedagogia, formação inicial, não encontrando nenhum registro. Dessa forma, optamos por subdividir os descritores em: identidade²⁹, pedagogia, formação inicial, e desenvolvimento profissional e após identidade, pedagogia. Em ambas as situações, as buscas foram realizadas sem delimitação de tempo. Nas plataformas Oasisbr e BDTD, filtrou-se a partir dos “Títulos” e, no *Scielo* Brasil, em “Todos os índices”. A quantidade de trabalhos encontrados em cada plataforma está exemplificada na tabela (2) a seguir:

Tabela 2 –Relação quantidade de trabalhos e plataformas

PLATAFORMA	QUANTIDADE DE TRABALHOS
BDTD	5
Oasisbr	8
Scielo	3
Total	14³⁰

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Após realizar a leitura dos resumos, observamos a convergência em dez trabalhos em relação ao nosso objeto bruto. Nessa direção, a partir desse primeiro

27 Objeto bruto trazido pela autora Corazza (2002, p. 357/358) na obra “A bússola do escrever”: “é o objeto de muitos que vivem numa determinada época, episteme, formação discursiva, sociedade etc”. Mas que não é o “nosso” objeto. Meu objeto bruto é Identidade profissional do pedagogo. .

28 O “nosso” objeto é o verdadeiro objeto que vamos pesquisar (Corazza, 2002): Identidade profissional do pedagogo a partir das percepções dos egressos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim.

29 Somente na plataforma Scielo, teve uma modificação acrescentando a palavra identidade profissional, uma vez que somente com identidade não foi encontrado nenhum artigo.

30 No total foram encontrados 16 trabalhos, porém 2 deles repetiam-se tanto na BDTD, quanto na Oasisbr.

contato com o material, por intermédio dos seus resumos, a pesquisa seguiu em etapas diferentes de análise. Sendo assim, foram três processos de organização sistematizados, denominados de bibliografia anotada, bibliografia sistematizada e bibliografia categorizada. Para construir a bibliografia anotada, “que se constitui em uma relação distribuída numa tabela das teses e/ou dissertações organizadas por referência bibliográfica, com o ano da defesa, título e respectivo resumo” (Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p. 73), partimos para a leitura flutuante dos resumos dos trabalhos. Dessa forma, a seguir é apresentado um quadro com os títulos das publicações encontradas e o seu respectivo repositório.

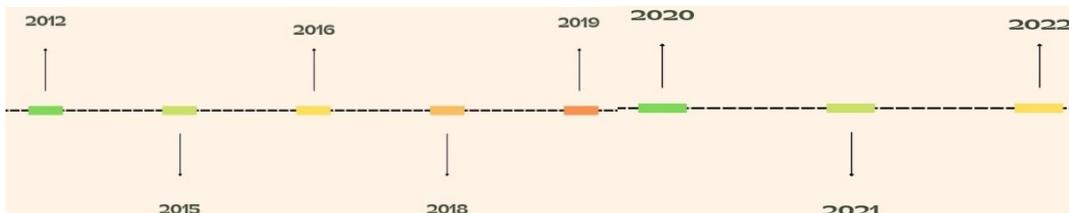
Quadro 1 – Lista de títulos selecionados

Nº	LISTA DE TÍTULOS SELECIONADOS	REPOSITÓRIO
1	Formação inicial de coordenadores pedagógicos: concepções, identidade profissional e práticas pedagógicas	OASIS BR/BDTD
2	Identidade do Coordenador Pedagógico em Teixeira de Freitas-BA: da Formação Inicial à Função Social	OASIS BR
3	Identidade do profissional pedagogo: tensões e desafios das políticas de formação inicial	OASIS BR
4	Epistemologia na profissão docente: a perspectiva dos professores em formação sobre formação inicial, supervisão pedagógica e identidade profissional	OASIS BR
5	Processos construtivos da identidade profissional do pedagogo: formação inicial, prática profissional e políticas públicas	OASIS BR/BDTD
6	Memoriais de formação e a escrita (auto)biográfica no Estágio Supervisionado na EJA	SCIELO
7	Caminhos de aprendiz de professora: processos identitários em uma comunidade de aprendizagem online	SCIELO
8	Percepções de concluintes de pedagogia sobre a formação inicial do professor para a docência de matemática	SCIELO
9	Formação de pedagogos e identidade profissional: tensões sobre a diversidade de atuações profissionais	BDTD
10	O sujeito pedagogo, sua identidade e formação: uma análise a partir das perspectivas dos discentes do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Londrina	BDTD

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Por meio dessa primeira etapa, foi possível visualizar previamente trabalhos que têm relevância e convergência com a nossa pesquisa. Além disso, é possível ter um panorama em que nível, locais e datas, quais estão sendo produzidos. A seguir, apresentamos uma linha do tempo baseada nas datas de publicação das pesquisas encontradas.

Figura 8 - Linha do tempo publicação das pesquisas encontradas

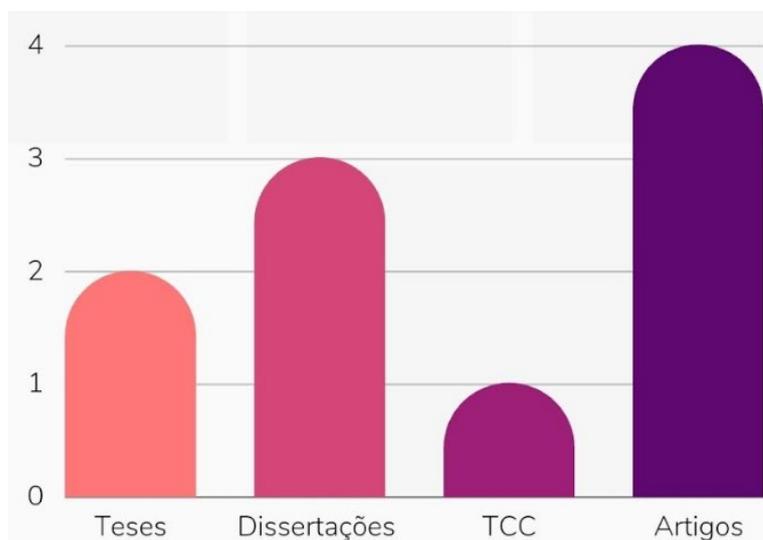


Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

A partir da linha do tempo elaborada, percebe-se que a primeira pesquisa relacionada ao tema foi publicada no ano de 2012, seguida por uma em 2015, outra em 2016, duas em 2018, uma em 2019, duas em 2020, uma em 2021 e uma em 2022. Há uma concentração maior nos anos de 2018 e 2020, porém, as pesquisas não possuem sequência cronológica e durante esses onze anos, foram encontradas dez pesquisas nas três plataformas, com os descritores citados anteriormente.

Seguindo essa lógica, a partir da bibliografia anotada também foi possível ter um panorama do tipo de documentos publicados, dentre eles: teses, dissertações, trabalho de conclusão de curso e artigos. O gráfico, a seguir demonstra a modalidade e quantidade de trabalhos.

Gráfico 1 – Nível de documento publicado



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Diante das informações do gráfico 1, é possível perceber que a maior quantidade de trabalhos encontrados são artigos, totalizando quatro. Em nível de pós-graduação, foram encontradas três dissertações e duas teses. Além desses estudos, na *Oasisbr*, também foi identificado um trabalho de conclusão de curso (TCC). A bibliografia anotada possibilitou quantificar esses dados e armazenar, nas tabelas, os resumos para serem consultado durante as próximas etapas.

Seguindo com as etapas do Estado do Conhecimento, o próximo passo consistiu na organização dos dados em um quadro, para verificar informações mais específicas sobre as pesquisas. A etapa citada anteriormente é denominada bibliografia sistematizada e, conforme Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 127), corresponde à “leitura flutuante dos resumos dos trabalhos para a seleção e o aprofundamento das pesquisas, a fim de elencar os que farão parte da análise e escrita do estado do conhecimento”. No quadro 2, é possível visualizar os aspectos específicos observados a partir da bibliografia sistematizada.

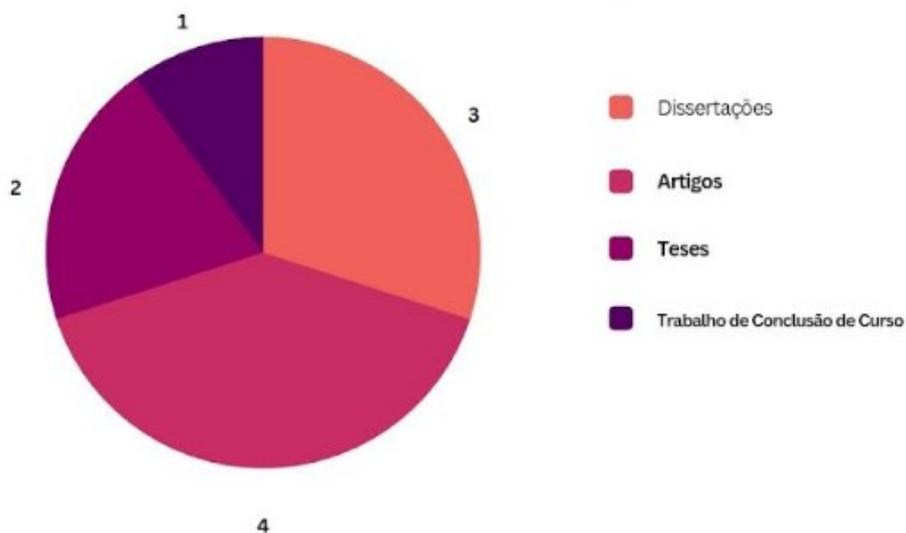
Quadro 4 - Bibliografia sistematizada

N o	Ano	Instituiçã o	Autor	Título	Nível	Objetivo s	Metodologi a	Resulta -dos	Conclusõ es
1									
...									

Fonte: Elaborado pela autora, 2023, com base em Santos e Morosini (2021).

Com o intuito de averiguar as pesquisas que convergiam com o objeto bruto, ao realizar a leitura flutuante e visualizar os objetivos, metodologias, resultados e conclusões, o panorama de pesquisas utilizadas fica evidente no gráfico 2.

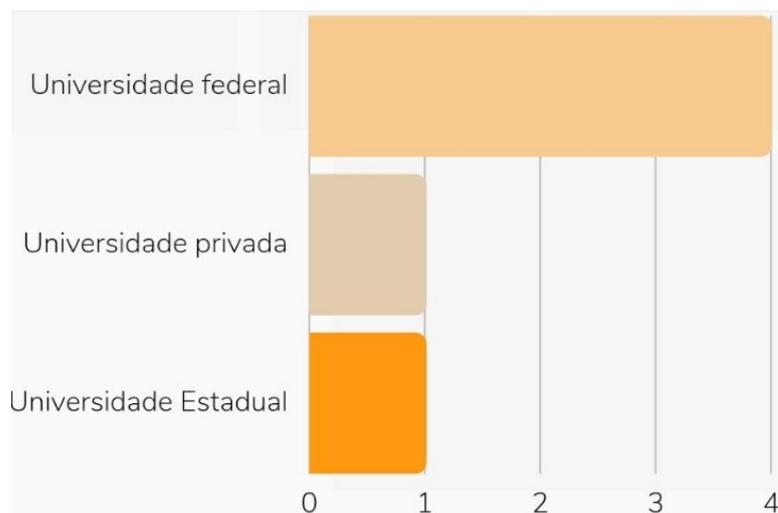
Gráfico 2 - Quantidade de trabalhos utilizados



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Dessa maneira, visualiza-se que estas pesquisas foram realizadas em anos diferentes, além disso, foram desenvolvidas em espaços universitários distintos do Brasil. O gráfico 3 demonstra em quais Universidades (públicas ou privadas) as teses, dissertações e TCC foram escritos.

Gráfico 3 - Quantidade de pesquisas nas Universidades



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Diante desse cenário, é possível identificar que pesquisas relacionadas à identidade, desenvolvimento profissional do pedagogo associadas com a sua formação inicial são feitas, a maioria, em Universidades Federais. Dentre as Universidades Públicas federais, duas estão localizadas na região Nordeste: Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal da Bahia (UFBA). Uma pesquisa feita na região sudeste, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e uma na região sul, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). No que tange à Universidade Privada, uma publicação foi feita na região sudeste: Universidade do Vale do Cricaré. A região sul contribuiu com o estudo também na Universidade Estadual de Londrina. Nas regiões centro-oeste e norte, não houve registros de pesquisas relacionadas ao tema, utilizando essas plataformas, com esses descritores, no período de tempo estipulado.

Figura 9 - Mapeamento das pesquisas no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Além de publicações em universidades, a pesquisa ancorou-se em artigos, sendo que três deles foram encontrados na *Scielo* – Brasil e um na BDTD. No que diz respeito à qualidade das revistas em que os artigos foram publicados, o artigo “Epistemologia na profissão docente: a perspectiva dos professores em formação sobre formação inicial, supervisão pedagógica e identidade profissional” (Duarte; Moreira, 2018), veiculado pela Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, possui Qualis³¹ A2³². Já os artigos “Memoriais de formação e a escrita (auto)biográfica no estágio supervisionado na EJA” (Soek; Alcoforado e Haracemiv, 2022) e “Caminhos de aprendiz de professora: processos identitários em uma comunidade de aprendizagem online” (Martins, Anunciato, 2018), inseridos na *Educar em Revista*, agrega Qualis A1. Por fim, o artigo “Percepções de concluintes de pedagogia sobre a formação inicial do professor para docência de matemática” (Poloni, Costa, 2012) foi publicado em uma revista ligada à Matemática, *Bolema* (Boletim de Educação Matemática), que possui também Qualis A1, o gráfico 4 demonstra essa distribuição.

Gráfico 4 - Qualis CAPES dos artigos



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

31 Qualis: funciona como uma ferramenta de avaliação de programas de pós-graduação do Brasil e é desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Fonte: <https://blog.even3.com.br/tudo-sobre-o-qualis-capes/>

32 Qualis A1 e A2: contempla periódicos de excelência internacional.

Diante dessas constatações e das informações visualizadas e distribuídas na bibliografia sistematizada, foi possível categorizar os documentos, partindo para uma análise mais minuciosa destes. Essa etapa do Estado do Conhecimento é nomeada bibliografia categorizada, a qual “constitui-se no reagrupamento em uma tabela da bibliografia sistematizada, segundo blocos temáticos que representam as categorias” (Morosini, Nascimento; Nez, p. 74, 2021). A seguir, no quadro 3, é apresentada a quantidade de trabalhos em cada categoria definida.

Quadro 3 - Categorias e quantidade de trabalhos

CATEGORIAS	QUANTIDADE DE TRABALHOS
Identidade Profissional do pedagogo e formação inicial - Dimensão docência	3
Identidade Profissional do pedagogo e formação inicial Dimensão Gestão	3
Identidade Profissional do pedagogo e formação inicial Dimensão generalista	4

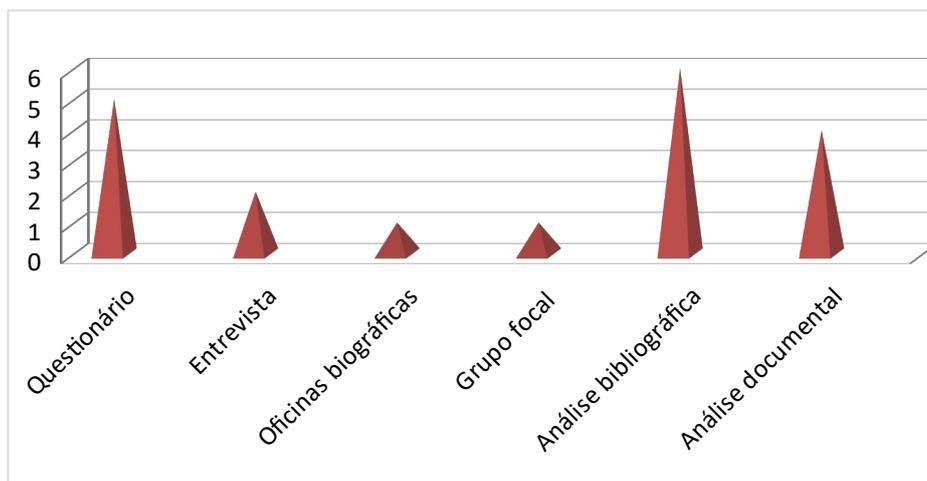
Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Diante desse cenário, ao realizar uma leitura mais aprofundada sobre os aspectos sistematizados no Quadro 2, foi possível comparar as pesquisas e criar categorias analíticas, sendo elas: dimensão professor, a qual abarca três pesquisas relacionadas ao profissional pedagogo, que atua em espaços de ensino e aprendizagem em salas de aulas presenciais e virtuais. Dessa forma, a pesquisa de Martins e Anunciato (2018) retrata processos identitários em uma comunidade online e, nessa mesma direção, o artigo de Costa e Poloni (2012) relata sobre o pedagogo na docência em Matemática, enquanto Soek e Alcoforado e Haracemiv (2022) abordam sobre a contribuição dos estágios de Educação para Jovens e Adultos para a identidade profissional do pedagogo.

Neste sentido, outra categoria de análise emerge e trata da dimensão gestão. Sendo assim, as pesquisas selecionadas subdividem-se em o pedagogo na supervisão escolar: Duarte (2018) e o pedagogo na coordenação pedagógica com os trabalhos de Araújo (2019) e Caldeira (2017). Por fim, a dimensão generalista abrange pesquisas em que o cerne está na identidade de pedagogos que atuam em espaços educativos fora do contexto escolar.

Quanto às metodologias utilizadas nas pesquisas, tanto em dissertações e teses quanto em artigos, são de abordagem qualitativa. De modo geral, as pesquisas tiveram instrumentos distintos para coleta e análise de dados, os questionários apareceram em cinco pesquisas, assim como a análise documental, já o grupo focal e oficinas biográficas aparecem cada um em um documento diferente. A seguir, no gráfico 5, são retratados os instrumentos utilizados nas pesquisas.

Gráfico 5 - Instrumentos de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Na seção, a seguir, será explanado sobre a primeira categoria criada, visualizada a partir da construção da identidade profissional do pedagogo enquanto professor.

4.1 O PEDAGOGO PROFESSOR

Considerando a formação inicial do pedagogo é possível perceber historicamente que este ocupa o papel de professor desde sua gênese, ampliando com o passar dos anos as turmas e idades atendidas. A sala de aula é sim um dos espaços de atuação do pedagogo, porém, importante salientar, não é o único. A construção da identidade profissional do pedagogo passa também pelo local em que ele atua, ou seja, pela sua *práxis*. Refletir sobre prática docente requer diversos questionamentos, e construir sua identidade profissional dentro da docência mobiliza diversos saberes.

Ao visualizar as pesquisas relacionadas à docência, percebe-se perspectivas e espaços diferentes, mesmo dentro da mesma dimensão, uma vez que a pesquisa de Costa e Poloni (2012) investigou as percepções de egressos de Pedagogia sobre o conhecimento matemático, didática, currículo planejamento e identidade profissional. Já o escrito de Martins e Anunciato (2018) buscou compreender, a partir das narrativas de pedagogas em formação, indícios de construção da identidade docente. Por sua vez, o documento de Soek, Alcoforado e Haracemiv (2022) analisou as interações entre a dimensão pessoal e profissional na formação inicial docente com base em escritas (auto) biográficas no Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A partir das pesquisas citadas, identifica-se a presença do pedagogo em espaços diversos de docência: na Matemática, na EJA e em formação (futuras pedagogas). Sendo assim, os três artigos convergem em alguns pontos relacionados à contribuição da Pedagogia na construção da identidade profissional. Nessa direção, Poloni e Costa (2012) salientam que o curso inicial fortalece a construção de identidade por meio de conhecimento sobre educação, de didática e nos momentos de práticas no curso. Além disso, a identidade docente, segundo Anunciato e Martins (2018), também possui interferência dos seus professores, desde a Educação Básica até a graduação. Nesse cenário, Anunciato e Martins (2018, p. 18), ademais, destacam a identidade como movimento, flexível, reflexiva:

As futuras professoras, em suas narrativas, integram a história individual, cultural e social em que transitaram e transitam, articulando, na constituição de suas identidades docentes, os atos de atribuição (do outro para si) e de pertença (de si para o outro), em um movimento tensionado, contínuo e permanente.

Diante disso, é possível visualizar que os autores consideram que se constituir docente é um processo de construção, que sofre influências, tensionamentos, questionamentos, experiências. Essa construção, na verdade, é uma reconstrução. Em relação à identidade profissional, Soek, Alcoforado e Haracemiv (2022) enfocam a importância do estágio supervisionado na EJA para esse processo de construção. Já na pesquisa de Costa e Poloni (2012), ao relatar sobre a formação inicial, os autores salientam a importância de usufruírem de formas criativas de trabalho durante a graduação e a experiência no estágio. Segundo as autoras:

O professor em formação necessita tomar contato com formas criativas e diversificadas de trabalho docente, bem como vivenciar situações o mais próximo possível das situações da prática cotidiana. É nesse ponto que a experiência de estágio tem papel fundamental. Não apenas o estágio de observação, mas o de regência que faz com que o indivíduo se perceba professor e possa vivenciar as inúmeras interações com seus pares, sejam eles alunos, professores ou todas as outras pessoas da comunidade, na qual o profissional desenvolve o seu trabalho, envolvido no processo educacional. Daí, concluímos que é importante uma parceria entre universidade e escola, a fim de que essas práticas possam ser experimentadas com os futuros professores (Costa; Poloni, 2012, p. 1310).

Nesse viés, a partir dos três artigos citados, é possível conceder um destaque para a formação inicial como fundamental na constituição de um processo de identidade docente. Além disso, ressaltam os processos de associação entre teoria e prática, os estágios e a influência dos demais profissionais que, de alguma forma, contribuem para a construção da vida profissional desse docente. Seguindo essa lógica, para retratar a construção profissional do pedagogo, partindo da docência, a próxima categoria de análise retrata as pesquisas em que o pedagogo atua como gestor e a interlocução com a construção identitária.

4.2 O PEDAGOGO COMO GESTOR

A Lei, nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece, no seu art. 64, que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, supervisão e orientação educacional para 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, s.p.).

Neste sentido, os trabalhos de Caldeira (2017), Araújo (2019) e Duarte e Moreira (2018) discorrem sobre a construção da identidade do pedagogo enquanto gestor, seja como coordenador pedagógico (Caldeira, 2017 e Araújo, 2019) ou como supervisor escolar. Diante dessas constatações, o objetivo de Araújo (2019) foi investigar a formação inicial de coordenadores pedagógicos, tendo como referência a construção da sua identidade profissional. Caldeira (2017), por sua vez, objetivou saber o papel do coordenador pedagógico e sua identidade profissional, no município de Teixeira de Freitas – BA. Já a pesquisa de Duarte e Moreira (2018) buscou compreender as concepções construídas sobre a identidade e prática profissionais de um supervisor escolar.

Nesse cenário, Caldeira (2017, p. 85) explicita que, “historicamente, o pedagogo, na construção de seu perfil identitário, enfrenta desafios e conflitos que desestabilizam a sua atuação profissional nas relações que mantém consigo e com os outros agentes educacionais, ao desenvolver sua prática cotidiana”. Alguns aspectos salientados em relação aos desafios e conflitos são: as difíceis condições de trabalho e de remuneração, a indefinição do papel do coordenador pedagógico e a quebra de paradigmas, sendo que, para o autor, esses conflitos também contribuem para a construção da identidade do coordenador pedagógico. Já para Araújo (2019), a construção identitária acontece na interação do meio social e a escola básica, ademais relata sobre a história de vida do licenciado, suas experiências pessoais e profissionais e sua formação inicial.

Para ambos os autores, a construção da identidade profissional do coordenador pedagógico é cheia de tensionamentos, conforme Araújo (2019, p. 60):

“as difíceis condições, seja de ordem formativa ou de trabalho, vêm impossibilitando, muitas vezes, que a coordenação pedagógica assuma novas configurações e, acima de tudo, construa uma identidade profissional própria”. Os autores destacam, então, que a formação inicial dos coordenadores pedagógicos é falha, uma vez que se torna muito voltada para a sala de aula, precisando o profissional estar em constante processo de reafirmação e delimitação de sua atuação. Outro ponto em comum é que os autores enfatizam a formação continuada como aspecto importante para construção de identidade profissional.

No que diz respeito à identidade profissional do supervisor escolar, Duarte e Moreira (2018, p. 1967) sublinham que é:

[...] uma construção individual e coletiva, mais do que um atributo fixo; um fenômeno relacional, que integra a biografia, processos pedagógicos, entre outros; ou uma ação intersubjetiva que, marcada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos, pressupõe uma interpretação de si mesmo num determinado contexto.

Dessa maneira, visualiza-se que a identidade profissional do supervisor escolar é um processo, o qual não acontece somente no âmbito individual, mas também na interação entre os sujeitos e da interpretação subjetiva de cada um dentro, contextualizada. Neste sentido, cabe assinalar a importância da reelaboração de sua experiência, de forma dinâmica e fluida (Duarte, Moreira, 2018), no que dialoga com a pesquisa de Araújo (2017), quando esta retrata que a constituição identitária não se consolida sem a dimensão social, já que a identidade profissional não poderá concretizar-se sem um estágio experiencial (imersão) do sujeito em formação na realidade social. Visualiza-se, nas pesquisas, que o aspecto social interfere no processo identitário profissional individual. Na próxima subseção, será tratado sobre a identidade profissional do pedagogo, atuando além do contexto escolar.

4.3 O PEDAGOGO COMO PROFISSIONAL GENERALISTA

O pedagogo está se inserindo cada vez mais em diversos espaços, que não escolares. Partindo da ideia de que a educação não está somente na escola,

percebe-se a importância de um cientista da educação em outros espaços. Atualmente, encontram-se pedagogos em hospitais, empresas, bancos, organizações não governamentais (ONG'S), na Assistência Social, entre outros locais, sendo assim, o pedagogo “é um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas socioeducativas de tipo formal e não-formal e informal, decorrentes de novas realidades” (Libâneo, 2010, p. 38).

Dessa maneira, as pesquisas de Andrade (2020), Silva (2013), Mascarenhas (2015) e Martinho (2021) não restringem a profissão do pedagogo a um campo específico de atuação, levam em conta toda a sua abrangência para discorrer sobre a identidade profissional. Neste sentido, Andrade (2020) objetivou analisar o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), escutando os discentes do curso, a fim de construir uma reformulação curricular. Já o trabalho de Silva (2016) buscou investigar a relação entre formação, prática profissional e políticas públicas, visualizando-as como processos construtivos que marcam a configuração identitária do pedagogo. Dentro dessa perspectiva, Mascarenhas (2015) procurou compreender os fatores que implicaram os processos de identificação e identidade profissionais construídos pelos estudantes concluintes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) em relação às diversas habilitações propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia - DCNP (2006). Por fim, a pesquisa de Martinho (2021) buscou identificar como os discentes do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Londrina entendem a identidade do pedagogo e qual a concepção desta no Currículo instituído e instituinte do Curso de Pedagogia.

Neste aspecto, Martinho (2021) sinaliza para a importância da formação ético-político do pedagogo, respaldada no currículo do Curso. Afinal, destaca que é preciso compreender o lugar político do pedagogo, de maneira geral, qual seu papel dentro da sociedade, de que maneira contribui ou pode contribuir para educação. Parte, neste aspecto, da concepção que não há neutralidade e compreende o professor como cidadão crítico, salientando a dimensão ético-política essencial na formação inicial. O autor ressalta ainda a ênfase do curso para a docência, porém

com um certo desalinhamento entre teoria e práxis o que, para o autor, também afeta diretamente o processo da construção da identidade do pedagogo.

Para além dessas constatações, Mascarenhas (2015) demonstra que a carga horária do curso de Pedagogia da UEFS não é suficiente para formar perfis de diferentes profissionais em um único curso. Visualizou também que o curso é pautado exclusivamente para docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental, ressaltou que, mesmo voltado para docência, o curso acaba sendo frágil nos conhecimentos vinculados a metodologias, reverberando na insegurança profissional dos futuros pedagogos em exercer a profissão em diversos espaços.

Dialogando com Martinho (2021), Silva (2016) considera a identidade profissional como um processo de reconstrução, ressignificação, subjetiva e singular para cada pedagogo, a partir de suas experiências. Saliencia, igualmente, que essa (re) construção é marcada por lutas, questionamentos, crises e conflitos. Além disso, condiciona a academia e a escola como responsáveis por estimular essa crise, já que elas ainda possuem dificuldades para apontar caminhos coerentes das novas necessidades comuns da sociedade. Segundo Martinho (2021), a identidade do pedagogo é mais complexa do que se imagina, e que ela não é algo dado e acabado, mas um processo que se constrói a vida toda, numa relação dialógica, que leva em consideração tudo o que envolve a vida acadêmica e profissional do pedagogo.

Reafirmando as ponderações dos autores citados, Andrade (2020) indica que 63% dos seus entrevistados ressaltaram que a construção de identidade é um processo que se prolonga no tempo, é contínuo. Além disso, retrata que 56% dos participantes de sua pesquisa percebem que a dimensão teórico-conceitual e a experiência prática são primordiais e essenciais para a construção de identidade profissional. Neste sentido, a seguir serão expostas algumas reflexões a partir das pesquisas encontradas.

4.4 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DAS PESQUISAS

Diante das percepções, dos olhares, trazidos por diversos pesquisadores em diferentes campos de atuação do pedagogo, foi possível tecer pontos em comum. O primeiro ponto é que a identidade profissional é um processo e, como todo processo, possui momentos de ápices e momentos de crise. É um processo de reconstrução, que parte da realidade encontrada, inserida, portanto, do meio social. O segundo aspecto importante diz respeito à identidade do ser pedagogo, compreendendo não como um talento, não como um dom, mas como algo que se constrói através de teoria, prática, reflexão, formação continuada, *práxis*.

Para o pedagogo, enquanto professor, ressalta-se a importância da formação inicial, dos estágios obrigatórios, das disciplinas de didática, de metodologias e influência dos docentes do curso. No que diz respeito ao pedagogo, enquanto gestor, os autores salientam a fragilidade da formação inicial, bem como para os pesquisadores que citam o pedagogo como profissional generalista. Para isso, destaca-se a importância da formação ético-política do pedagogo. Diante de diversas possibilidades de atuação, percebe-se, a partir destas pesquisas, que o pedagogo precisa estar em constante reafirmação, entrando em crise identitária profissional em alguns momentos de sua trajetória, para, a partir daí, rever suas ações, concepções, conceitos e emergir uma transformação e reconhecimento de si e da sua profissão.

Dentro dessa lógica, as cargas horárias dos cursos citados são majoritariamente voltadas à docência, porém não sendo suficientes para garantir a segurança do profissional frente a atuação em sala de aula, em escola. Existem campos de atuação que nem são citados e, muitas vezes, desconhecidos dos profissionais. Há uma necessidade de compreender o papel do pedagogo dentro da sociedade como um todo, não especificamente dentro da docência, enfocando qual seu papel ético, político e crítico.

Portanto, falar sobre a (re)construção da identidade docente não é meramente reportar a formação inicial, nem a *práxis*, é algo construído, diariamente, com o diálogo entre a formação inicial, a *práxis*, as relações, os contextos e os

traços subjetivos de cada profissional. As pesquisas encontradas convergem na busca pela compreensão da construção da identidade profissional do pedagogo. A presente investigação diverge destas quanto aos sujeitos da pesquisa: egressos do curso de Pedagogia da UFFS *campus* Erechim, visualizando a importância da conexão entre formação inicial e os egressos. Nesse sentido, o capítulo a seguir traz essas reflexões.



Fonte: Ilustração feita por Kaylani Dal Medico, 2024.

5 PERCURSOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é um processo de construção coletiva de conhecimentos, que exige rigor metodológico, ética e compromisso com a transformação social (Minayo, 2009, p. 23).

Ao olhar através da lupa amplia-se e revelam-se detalhes que não estavam visíveis, neste sentido a pesquisa acadêmica busca explorar e investigar profundamente fenômenos, teorias e práticas dentro de um campo específico do conhecimento, para além do visível. No contexto desta pesquisa, a lupa simboliza o rigor analítico, a minuciosidade na coleta e na análise dos dados, além da busca incessante por novos conhecimentos e descobertas. As pesquisadoras desta investigação utilizam pressupostos metodológicos para compreender as (auto)percepções dos egressos do curso de Pedagogia da UFFS, *campus* Erechim, sobre seu desenvolvimento profissional. Essa imagem não apenas ilustra a importância da pesquisa científica na academia, mas também sublinha o compromisso com a investigação ética e objetiva, fundamental para o avanço do conhecimento e para a melhoria contínua na formação de profissionais qualificados e engajados.

Neste capítulo da pesquisa pretendemos versar sobre os percursos metodológicos da pesquisa. Diante disso, a pesquisa surge a partir de uma indagação, um questionamento, neste sentido, Heidegger pontua que (1927, p. 30):

Todo questionamento é uma procura. Toda procura retira do procurado sua direção prévia. Questionar é procura cientemente o ente naquilo que ele é e como ele é. A procura ciente pode transformar-se em “investigação” se o que se questiona for determinado de maneira libertadora.

O questionamento/problemática a qual nos propomos a investigar é: “Quais as (auto)percepções de egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Erechim, sobre desenvolvimento profissional que possam se constituir em aspectos a serem considerados para o processo de formação do(a) pedagogo(a)?”. A partir da reflexão sobre os espaços de atuação profissional e a formação inicial do pedagogo, solidificando um tema: desenvolvimento profissional a

partir das percepções dos egressos da Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Erechim. O tema da pesquisa, segundo Thiollent (1988, p. 50), “é a designação do problema prático e da área de conhecimento a serem abordados”. Com base neste questionamento e temática, surge esta investigação científica, que procura construir uma solução com base em provas que forneçam, de maneira segura e confiável, uma boa resposta (Köche, 1997), elencando possíveis esclarecimentos em relação à problemática. Refletir sobre a profissão, faz parte do desenvolvimento profissional, para Orso, Silva e Pagliarin (2019, p. 64):

[...] é importante que os pedagogos possam ter a chance de produzir reflexões sobre suas aprendizagens como parte da formação recebida no contexto universitário, contando com subsídios para realizarem suas escolhas e ações profissionais de modo cada vez mais consciente no futuro. O que pode gerar benefícios para o exercício de sua profissionalidade e, conseqüentemente, para a sociedade como um todo.

Diante disso, objetiva-se investigar a percepção do egresso do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim, sobre o processo de desenvolvimento e construção da identidade profissional, bem como identificar os aspectos que consideram fundamentais para investir no processo formativo do curso de Pedagogia da UFFS. Este trabalho constitui uma pesquisa, que, segundo Marconi, Lakatos (2010, p. 139), caracteriza-se como “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Nesse viés, para consolidar-se como uma pesquisa científica, torna-se importante delinear estratégias, a fim de alinhar teoria, método e criatividade. A pesquisa caracteriza-se por ser qualitativa e de cunho investigativo. Foi realizado um levantamento e mapeamento dos egressos de pedagogia da UFFS, a fim de delimitar um perfil e o local em que estes egressos estão atuando.

Para elucidar a problemática e subsidiar a pesquisa acerca da temática, serão apresentados alguns caminhos metodológicos a serem percorridos, delineando ações e estratégias. Para Minayo (1994, p. 16), “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”. Quanto à

organização, os caminhos metodológicos estão subdivididos em quatro momentos, não lineares, que não ocorreram de forma concomitante: pesquisa bibliográfica, pesquisa de Estado do Conhecimento, pesquisa de campo e análise de dados, as quais serão apresentadas, a seguir de forma detalhada neste trabalho.

Ao final, será apresentado um Produto Educacional, o qual é uma ação propositiva imbricada ao tema da pesquisa. O produto caracteriza-se como uma etapa formativa e uma exigência dos Mestrados Profissionais em Educação, sendo que, para Sartori e Pereira (2019, p. 31), “a concepção de produto educacional como parte da culminância da pesquisa de Mestrado é uma possibilidade interessante de aproximar o fazer científico do fazer profissional”. Visualiza-se a preocupação do mestrado profissional em aproximar o conhecimento científico com a prática cotidiana profissional, neste caso, do pedagogo. Sendo assim, na sequência, será demonstrado o caminho da pesquisa bibliográfica.

5.1 O QUE DIZEM OS AUTORES? PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Ao delinear o tema, problema e objetivo da pesquisa, volta-se o olhar para autores e obras que serão basilares na construção do aporte teórico, consolidando uma investigação em torno do que outros estudiosos já pesquisaram e vislumbrar aproximações com os conceitos principais da pesquisa (Minayo, 1994). Dessa forma, neste trabalho, as teorias subsidiaram para a compreensão do que é desenvolvimento profissional do pedagogo ao fazer uma contextualização histórica do curso de pedagogia voltando o olhar para aspectos formativos e autoformativos dos sujeitos.

Neste aspecto, para Marconi e Lakatos (2010, p. 166):

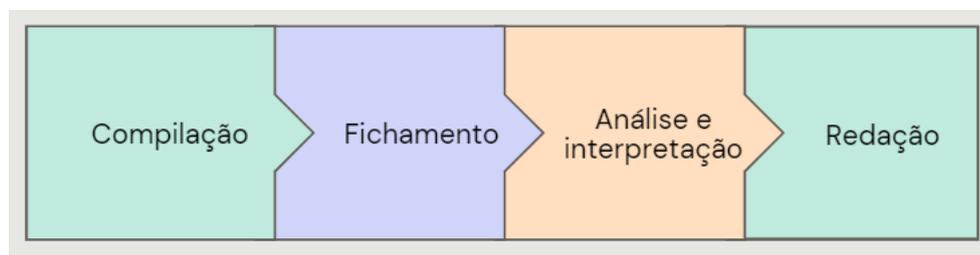
[...] a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação oral: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

Sendo assim, os principais autores utilizados na pesquisa bibliográfica são: Libâneo (1992; 2002; 2006; 2008; 2010) Pimenta (2004; 2021; 2023), Saviani (2008; 2019), Silva (2006), Scheibe e Durlí (2019), Freire (1987; 2000; 2014), Brandão (2010), Nóvoa (1992; 2002; 2022,) Loss (2014; 2018), entre outros.

Nessa perspectiva, para enfocar um recorte histórico e epistemológico da Pedagogia no Brasil, iniciou-se abordando o contexto econômico, político e social da constituição do curso, além dos momentos de sua reestruturação, bem como a identificação do curso na UFFS *campus* Erechim, local de formação inicial dos egressos, sujeitos da pesquisa. O objetivo central da pesquisa bibliográfica foi compreender a conjuntura da Pedagogia brasileira, associando formação inicial com desenvolvimento e identidade profissional (Marconi; Lakatos, 2010). Ao demarcar desenvolvimento profissional do pedagogo, além do panorama histórico e conceitual da formação inicial, considera-se essencial visualizar a Pedagogia enquanto Ciência da e para educação, *educações*, e os possíveis locais educativos em que o profissional desenvolverá e construirá sua identidade profissional, caracterizando esse espaço como propício para construção de conhecimento e consolidação da aliança teoria e prática, a partir da *práxis*.

Dessa maneira, a pesquisa bibliográfica percorreu algumas etapas, as quais serão exemplificadas na Figura 10. Na etapa de compilação, foram organizados todos os materiais a serem analisados, após isso, foram realizados fichamentos a fim de transcrever os conhecimentos alinhados à pesquisa. Por fim, foi realizada a redação da pesquisa bibliográfica, neste caso, a parte teórica do projeto de dissertação (Marconi; Lakatos, 2010).

Figura 10 - Etapas da pesquisa bibliográfica



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

O fichamento foi realizado e organizado em fichas, as quais seguem o modelo da Figura 11.

Figura 11 - Exemplo de fichas

(cabeçalho – título) Pedagogia e Pedagogos, Para quê?
(referência bibliográfica) LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos, Para quê? 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
Corpo do texto
(local) Livro da Biblioteca da UFFS

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Marconi e Lakatos (2010), 2023.

A partir dessas leituras, foi possível elucidar aspectos relacionados ao desenvolvimento e identidade profissional do pedagogo. A seguir, será tratada outra pesquisa de campo

5.2 PESQUISA DE CAMPO

Ressalta-se que este estudo é de cunho quanti-qualitativo e de caráter investigativo. Bogdan e Biklen (1982 *apud* Ludke; André, 2006, p. 11-13) elencam cinco características basilares para pesquisa qualitativa:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.
3. A preocupação com o

processo é muito maior do que com o produto³³. 4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. 5. A análise de dados tende a seguir um processo indutivo.

Conhecer e compreender as realidades dos pedagogos para construir conhecimento a partir das suas percepções sobre desenvolvimento e identidade profissional requer uma aproximação da pesquisadora com os sujeitos, sendo necessária a pesquisa qualitativa. Dessa maneira, para consolidar uma “costura” entre o aporte teórico definido nos capítulos teóricos e as percepções dos egressos de pedagogia, que possuem em comum o local de suas formações iniciais: a Pedagogia da UFFS, *campus* Erechim, torna-se necessária a pesquisa de campo. No que se refere à pesquisa de campo, Gonçalves (2001, p. 67) afirma que:

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu, e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Diante disso, a pesquisa teve como sujeitos os egressos de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Erechim, analisando suas narrativas acerca do seu desenvolvimento profissional. Para sua efetividade, foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário e entrevista, investigando as concepções em relação ao tema e ao contexto formativo e profissional desses egressos. Nesse viés, trata-se de uma Pesquisa de Campo, pois se pretendeu observar, por meio dos instrumentos, fatos que ocorrem de forma espontânea, a fim de construir repertório para elucidar o problema, descobrir novas tendências e relações entre eles (Maconi; Lakatos, 2010).

Nessa perspectiva, a investigação ocorreu através de duas etapas principais, demonstradas na Figura 12.

³³ O questionário diferencia-se da entrevista por ser escrito, enquanto a entrevista é feita de maneira oral.

Figura 12 - Etapas da Pesquisa de campo



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Em vista disso, para refletir sobre desenvolvimento e identidade profissional dos participantes da pesquisa, é preciso compreender há quanto tempo estão atuando nos espaços educacionais (escolar ou não escolar) e o local propriamente dito desse trabalho. Para viabilizar a pesquisa de campo, ela foi registrada e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFFS, número do Certificado de Apresentação e Apreciação Ética (CAAE): 71892423.2.0000.5564. Segundo informações contidas no site oficial da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS, s.p):

[...] o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFFS é um colegiado interdisciplinar e independente que exerce um papel consultivo, educativo e deliberativo relativo às atividades de pesquisa que envolvem seres humanos. Sua atribuição fundamental é defender os interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, de acordo com a legislação vigente, com os princípios básicos da UFFS e com a defesa da vida, em sua diversidade.

Essas ações tornam-se necessárias para garantir a segurança dos sujeitos participantes da pesquisa, incluindo a pesquisadora. Dessa maneira, evidencia-se aos participantes os possíveis riscos atrelados às subjetividades dos sujeitos, os mecanismos de minimização desses riscos, garantindo o sigilo, o anonimato e a

confiabilidade dos participantes. Para Neto (1994), para efetivar a aproximação com os participantes, é necessário cuidar para não os constranger, munindo de informações claras sobre a pesquisa e seus processos.

Dentro dessa perspectiva, os sujeitos da pesquisa são os egressos do curso de Pedagogia da UFFS, *campus* Erechim, que, segundo informações da Secretaria Acadêmica até o final do semestre 2023/2, eram 284 egressos do curso de Pedagogia. Na primeira etapa da pesquisa, todos os egressos foram contatados, primeiramente por e-mail. e convidados a responder um breve questionário, com perguntas de múltipla escolha (Apêndice A) para mapear os locais de atuação desses profissionais, visualizando os espaços protagonizados por eles, sendo que, para isso estabelecido dez dias para o retorno do mesmo. Durante esse percurso notou-se a pouca devolutiva do questionário. Diante disso, optou-se por novas estratégias de contato. Os dados fornecidos pela Secretaria acadêmica continham o nome completo dos egressos, então como estratégia para o engajamento e devolutiva da pesquisa, foi entrado em contato, através dos nomes, pelas redes sociais (*instagram* e *Facebook*). Ao serem abordados os participantes que sinalizavam que gostariam de participar da pesquisa, receberam um *link* através dos seus e-mails atualizados, para responder. A devolutiva, em geral, foi de dois dias. O questionário foi construído no *Google forms*, e além de responderem, os participantes assinavam o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE- apêndice B).

Sendo assim, o questionário foi organizado com 23 perguntas objetivas e fechadas, ou seja, com opções predefinida. O formulário levou cerca de cinco minutos para ser respondido. De acordo com Severino (2007, p. 125), esse instrumento de pesquisa é um “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados”. Neste caso, foi utilizado para fazer um diagnóstico da realidade dos membros da investigação.

Com as novas estratégias delineadas, foi possível coletar 217 respostas, representando 76, 4% do total de egressos. Delimitando a pesquisa, os dados

analisados, a partir das respostas deram origem a dados estatísticos, tabelas e gráficos. Dessa forma foi possível visualizar um perfil de egressos, para isso foram considerados dados como faixa etária; e possui filhos; sexo; autodeclaração de etnia/cor; deficiência; cidade de origem; cidade que reside; participação em grupos de pesquisa durante a formação inicial; bolsas de pesquisa ou auxílios para permanência; local de atuação; tempo de atuação; se possui alguma pós-graduação. O período de coleta desses dados foi durante os meses de dezembro de 2023 e janeiro de 2024.

A segunda etapa da pesquisa consistiu em uma entrevista semiestruturada com dezessete participantes, para a sua efetividade, foi necessária uma seleção entre os sujeitos da pesquisa, que foram contatados novamente convidados a participar. A seleção levou em consideração os participantes que manifestaram interesse para prosseguir na pesquisa. O segundo critério de escolha levou em consideração os anos de formação e os espaços diversos de atuação.

Após ter feito esse levantamento e efetivado os critérios de exclusão, a etapa de coleta de dados seguiu para a entrevista semiestruturada, segundo Minayo (2009, p. 63): "a entrevista semiestruturada combina um conjunto predeterminado de perguntas abertas que permitem ao entrevistador explorar, de forma flexível, temas emergentes conforme a interação com o entrevistado se desenvolve".

A fim de visualizar as diferentes leituras sobre a desenvolvimento profissional do/da pedagogo(a) egresso da UFFS. Os selecionados foram contatados novamente, via *e-mail*, para agendar a data e o formato da entrevista, tendo a possibilidade de ocorrer de modo *online* ou presencial. As entrevistas foram realizadas todas de maneira online, através da plataforma Stream Yard. StreamYard é uma plataforma de *streaming* ao vivo amplamente utilizada por sua facilidade de uso, estabilidade e recursos profissionais (Streamyard, 2024). Tem recursos pagos e gratuitos, para a realização desta pesquisa utilizou-se a versão gratuita que possibilitou a gravação e download das entrevistas. Diante disso, a entrevista possibilitou a captação imediata das respostas e aprofundou aspectos subjetivos (Ludke; André, 1986).

Sobre a organização da entrevista, ela ocorreu de maneira individual e dividida em três momentos: acolhida, desenvolvimento e encerramento. O primeiro momento teve como foco principal apresentar a pesquisa, explicitar o TCLE e conhecer os sujeitos, bem como suas trajetórias pessoal até o ingresso na academia; além de suas caminhadas acadêmicas e profissional. Já o segundo momento teve o intuito de visualizar as percepções acerca do desenvolvimento profissional dos participantes, bem como a influência da formação inicial e os aspectos que consideram essenciais para esse processo. Por fim, o encerramento consistiu em agradecimento e esclarecimentos acerca da pesquisa ao participante. Após esta etapa, foi realizada a transcrição das entrevistas.

Sobre os documentos referentes à viabilização da pesquisa, todas as partes envolvidas tiveram conhecimento e concordaram com a realização e participação da investigação. Dessa maneira, foi disponibilizada e assinada pela Direção do Campus uma Declaração de Ciência e Concordância (Anexo A), uma vez que os sujeitos são egressos da Universidade. Além disso, aos participantes foi enviado juntamente com os questionários, via *e-mail*, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - apêndice B). Além dessas etapas citadas, volta-se o olhar para um momento fundamental da pesquisa: a análise dos dados obtidos, a qual ocorreu ao findar o período de entrevistas.

5.3 ANÁLISE DOS DADOS

A tessitura entre o aporte teórico e as respostas dos sujeitos da pesquisa efetiva-se durante a análise de dados, em que estes serão confrontados, aproximados e refletidos a partir dos aportes teóricos. No que se refere à análise dos dados, o método a ser utilizado foi a Análise de Conteúdo, da Bardin. Conforme Bardin (2016, p. 37), “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Sendo assim, dentro das possibilidades de cada análise, será possível organizar suas fases. Ainda, segundo a autora, são três as etapas, de maneira cronológica: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 2016).

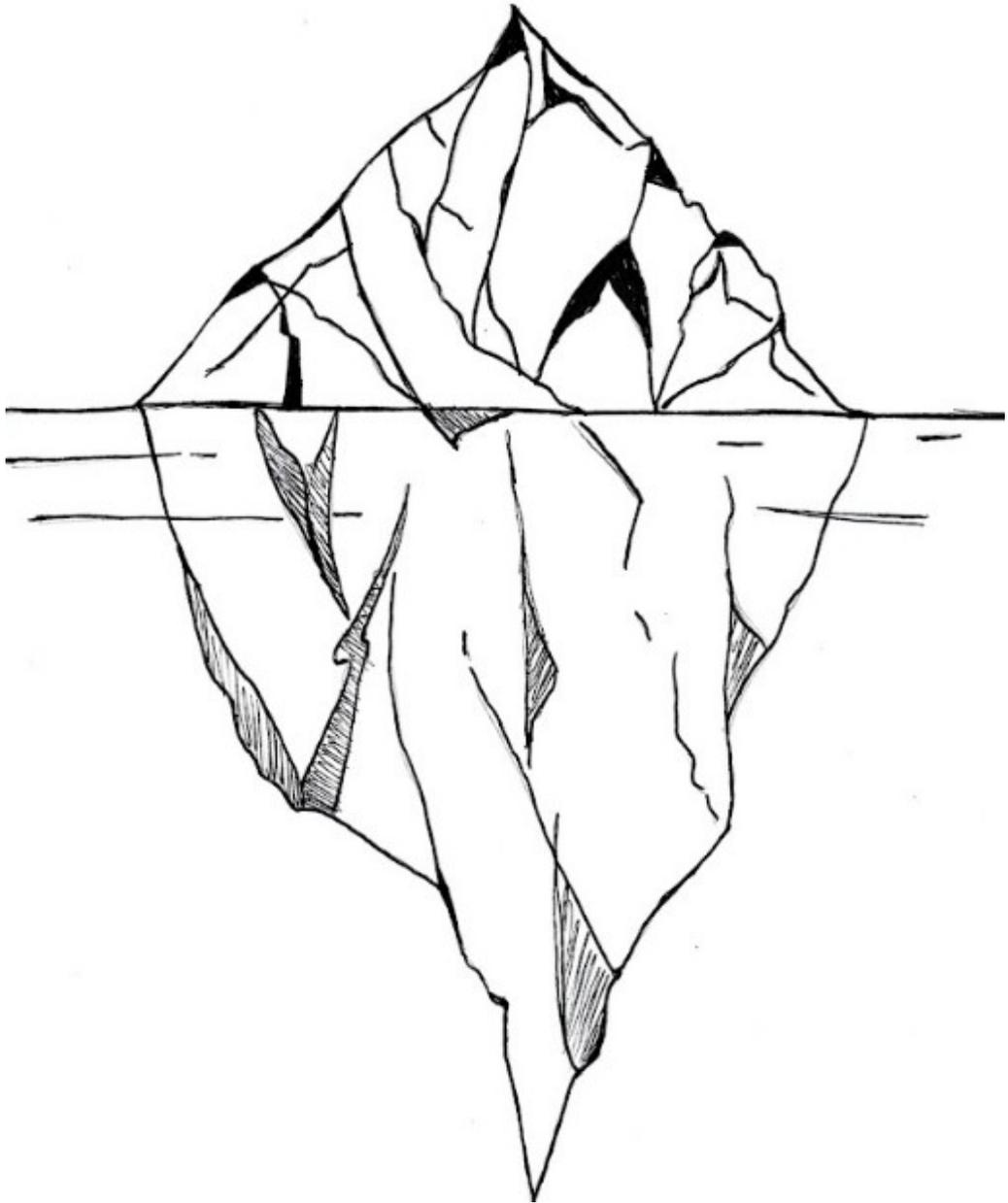
No primeiro momento, o de pré-análise, após as transcrições das entrevistas, foi realizada uma leitura flutuante de todas. Depois desse momento, delineou-se um *corpus*³⁴ de pesquisa. Definido isso, costurou-se as informações dos documentos do referencial teórico com as respostas dos entrevistados (Bardin, 2016). Para o tratamento dos resultados, os participantes da entrevista foram denominados por codinomes. Em continuidade, outro aspecto importante da pesquisa é a categorização. Nessa etapa, as narrativas sobre o desenvolvimento profissional do pedagogo foram classificadas por diferenciação, depois reagrupadas segundo alguns critérios. Os agrupamentos subsidiaram-se pelas narrativas referentes ao desenvolvimento e identidade profissional, considerando as dimensões citadas pelos participantes essenciais para este desenvolvimento: dimensão formativa na academia; dimensão formativa pessoal e dimensão formativa no espaço de atuação.

Durante o processo das entrevistas, as ações dos participantes, como gestos, demonstração de interesse participação, falas, a subjetividade, são alguns indicadores que serão levados em conta durante o processo analítico. No que tange à análise da primeira etapa, o mapeamento, os dados foram tabulados no Excel e apresentados em gráficos e tabelas elaborados pela autora.

Como pressuposto da pesquisa, a proposição constituirá, após todo o processo de análise, com um Produto Educacional, que, de acordo com Sartori e Pereira (2019, p. 28), é “resultado de uma pesquisa aplicada”. Desse modo, o produto I desta pesquisa é um *e-book*, “um livro disponível em formato digital, que pode ser lido em dispositivos eletrônicos como computadores, tablets, e-readers ou smartphones” (Cruz, 2013, p. 45). Para a construção deste *e-book* foram utilizadas informações da pesquisa empírica, referentes ao diagnóstico e mapeamento realizado, além disso, salienta informações, no caderno de sugestões, a respeito de aspectos relatados sobre o desenvolvimento profissional e a formação inicial dos sujeitos da pesquisa. As informações construídas têm como horizonte a problematização do currículo do curso, a aproximação entre egressos e a Universidade, dessa forma, demonstra inferências, sugestões visualizadas e

34 Segundo Bardin (2016), o *corpus* é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos ao processo analítico.

salientadas pelos participantes. O próximo capítulo retrata sobre o perfil dos egressos do curso de Pedagogia da UFFS.



Fonte: Ilustração feita por Kaylani Dal Medico, 2024,

6 A PROFUNDIDADE DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DAS PEDAGOGAS: EXPLORANDO O ICEBERG DA CARREIRA PROFISSIONAL

Para o pensar ingênuo, a meta é agarrar-se a este espaço garantido, ajustando-se a ele e, negando a temporalidade, negar-se a si mesmo (Freire, 1987, p. 83).

As pessoas, muitas vezes, revelam, apenas, suas realizações profissionais visíveis, assim como um *iceberg*, o qual nos permite visualizar somente uma pequena parte dele, que é a que está acima da superfície. No entanto, a maior parte do *iceberg*, imponente e substancial, está abaixo da superfície, assim como o desenvolvimento profissional do pedagogo esconde dimensões: as experiências, os aprendizados, a formação acadêmica, a vida pessoal, os contextos de atuação e transformações internas que influenciam esse desenvolvimento (pessoal e profissional) de forma profunda e significativa.

Na profundidade é possível encontrar escondida, na água, a maior parte do *iceberg*, representando, no desenvolvimento profissional, os momentos de (auto)conhecimento, reflexão, *práxis*, formação e um tornar-se contínuo, fundamentais para a construção de uma identidade e para o desenvolvimento profissional e pessoal. Assim como um *iceberg* transforma-se ao longo do tempo pelas correntes e mudanças ambientais, o desenvolvimento profissional é influenciado pelas experiências vividas, pelo passar do tempo, pelo contexto em que o indivíduo está inserido e pelos desafios enfrentados, emergindo não apenas como um produto visível, mas como um processo dinâmico e contínuo de transformação e (auto)descoberta profundo.

Desenvolver-se, tornar-se, vir a ser leva tempo, reflexão e experiência. Segundo Heidegger (1927, p. 53), "o ser-aí é essencialmente ser-no-mundo", o que implica que o desenvolvimento é um processo contínuo de interação com o mundo ao nosso redor. Dessa maneira, no desenvolvimento profissional do pedagogo, o qual não apenas adquire conhecimentos e habilidades ao longo do tempo, mas

também se transforma por meio de suas experiências e reflexões sobre a prática na prática educativa.

Para desenvolver-se não pode acomodar-se, ajustar-se, ser passivo, é preciso criticidade, autoconhecimento, reflexão e, sobretudo, transformação. É necessário deixar de lado o pensar ingênuo (Freire, 1987). É preciso caminhar e ter um lugar onde se quer chegar, um planejamento e uma utopia no que se quer tornar. O caminho é temporal, não se pode voltar no tempo, porém, não é necessariamente uma linha reta, ou progressivo, pode ser uma parábola³⁵, em que há curvas, altos e baixos, mas sempre uma constante busca por crescimento e aprendizado. Desenvolver-se é uma jornada que se desdobra entre o individual e o coletivo, entre o subjetivo e o objetivo. Envolvendo planejamentos e mobilizações externas, esse percurso é marcado por altos e baixos, por constância e por rupturas diversas. É um caminho de reconhecimento do outro, do trabalho, da profissão e do contexto, mas também de autoconhecimento profundo. Assim, o percurso não segue um curso uniforme para todos, pois cada indivíduo é único, com dimensões próprias a serem consideradas. Em certos momentos, o trajeto pode ser condicionado pelo contexto histórico, pelas políticas vigentes e pelo ambiente de atuação, mas também pode ser influenciado pelas escolhas individuais e pela identidade pessoal.

O "eu" profissional na área da Pedagogia não é estático; o título permite transitar por diversos espaços. Hoje, pode-se assumir o papel de coordenadora pedagógica e amanhã estar de volta à sala de aula. Assim, (re)construir-se torna-se uma premissa inevitável nessa profissão dinâmica. O desenvolvimento profissional concretiza-se ao atuar na área de formação, sendo influenciado por diversas dimensões e oportunidades.

Diante disso, as categorias analíticas emergem das respostas das egressas sobre o que elas consideram essencial para seu desenvolvimento profissional. A dimensão pessoal surge de respostas que sinalizam o autoconhecimento, conforme destacado por E8: "Eu Acredito que o autoconhecimento, conhecimento. São aspectos fundamentais. E a mudança, a mudança é uma coisa que eu carrego.". Já

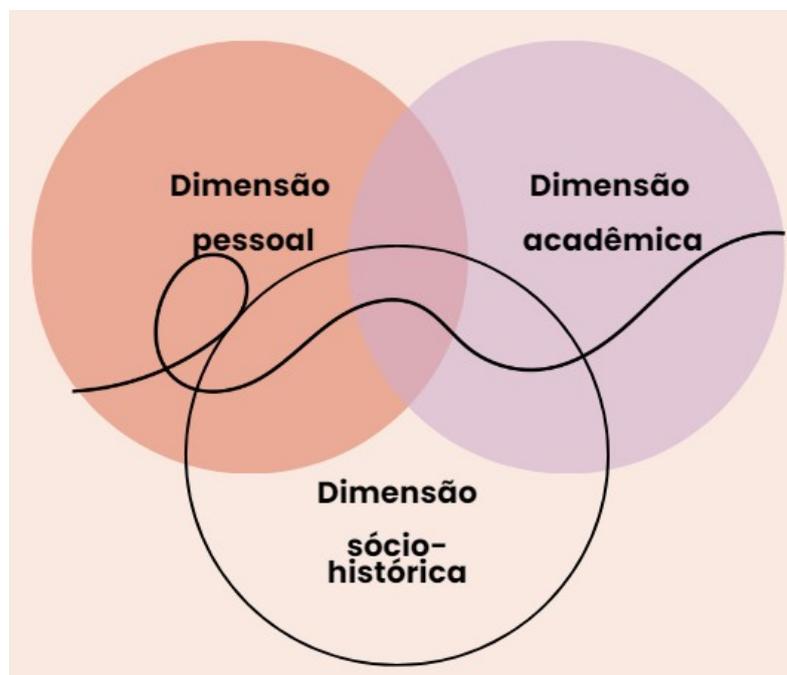
35 Parábola, na matemática, é: é uma curva simétrica em um plano bidimensional.

a dimensão acadêmica está associada a aspectos ligados ao “Conhecimento teórico, científico, pesquisa, leitura, **interesse, dedicação**” (E1, grifo nosso). Ao citar interesse e dedicação, E1 exprime a ideia da dimensão pessoal também. A busca pelo novo, por embasamento teórico, também se vincula à dimensão acadêmica e, nessa direção, E7 cita que: “O professor, ele precisa estar constantemente em busca do novo. Ele precisa ter um olhar humano também, muito está. Bem amparado, com a legislação”.

Com base nas respostas das egressas do curso de Pedagogia da UFFS sobre o desenvolvimento profissional, emergem narrativas que iluminam diferentes dimensões dessa trajetória. A dimensão pessoal é destacada por aspectos como autoconhecimento e capacidade de mudança, revelando como esses elementos são fundamentais para o crescimento contínuo na profissão. Por outro lado, a dimensão acadêmica ressalta a importância do conhecimento teórico, científico, pesquisa e dedicação como pilares essenciais para uma prática educativa qualificada. Essas percepções não apenas evidenciam a pluralidade de experiências e perspectivas entre as egressas, mas também apontam para a complexidade e a riqueza do desenvolvimento profissional na área da Pedagogia, oferecendo embasamentos valiosos para orientar futuras reformulações de PPC's do curso que contribuam para o desenvolvimento profissional das egressas.

Por fim, a dimensão sócio-histórica destaca o contexto, tanto de local de trabalho, como das relações interpessoais, visualizado por meio das falas a seguir: “lidar com pessoas, principalmente lidar com pessoas, ter o jogo de cintura para entender as necessidades (E3)”; “Eu acho que é preciso saber que cada criança tem uma característica, que nem todas são iguais (E10)”; “Precisa saber sobre a aprendizagem, precisa saber sobre isso” ; aprendizagem requer ensino, ensino e aprendizagem acontecem a partir de relações entre duas ou mais pessoas, por isso, liga-se à dimensão sócio-histórica. Essas dimensões ilustram a complexidade e a diversidade de elementos que influenciam o desenvolvimento profissional das pedagogas, refletindo a interação dinâmica entre aspectos pessoais, acadêmicos e contextuais. A figura a seguir retrata essas dimensões.

Figura 13 - Dimensões do desenvolvimento profissional do pedagogo



Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Demonstra-se, na figura, o desenvolvimento profissional como algo que não é estático, mas uma construção, um processo, que está diretamente ligado às experiências pessoais, formação acadêmica e contexto de atuação das pedagogas. A linha sinuosa representa o desenvolvimento profissional indicando que esse desenvolvimento perpassa por todas as dimensões e não é estático, mas uma integração contínua e interdependente das dimensões pessoal, acadêmica e sócio-histórica. Antes de adentrarmos nas categorias específicas da análise qualitativa, é necessário visualizar o retrato dos egressos do curso de pedagogia.

6.1 (RE) CONHECER E IDENTIFICAR: QUEM SÃO OS(AS) EGRESSOS(AS) DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFFS, *CAMPUS*, ERECHIM?

Volta-se o olhar para o desenvolvimento profissional dos egressos do curso de Pedagogia da UFFS, *campus* Erechim, sendo imprescindível (re)conhecer quem são esses profissionais. Em dez anos, de 2014 a dezembro de 2023, a Universidade

Federal da Fronteira Sul, *campus* Erechim, viu formar-(se) 284 pedagogos.. São 284 histórias cujas trajetórias ressoam profundamente na vida de muitos. São 284 seres que, de múltiplas maneiras, vivem e enriquecem o universo da educação. São 284 vozes e olhares que clamam por ser escutados e vistos. São 284 histórias de vida, trajetórias pessoais e profissionais, espaços diversos, crenças e lugares singulares. A subjetividade única de cada um(a) enriquece e fortalece o curso de Pedagogia. Por isso, nossa pesquisa busca não apenas números, mas também visualizar o ser humano por trás desse expressivo grupo de egressos.

Dessa maneira, os 284 egressos do curso de Pedagogia da UFFS, *campus* Erechim, são muito mais do que apenas números. Nessa direção, torna-se importante olhar para esses sujeitos e (re)conhecer cada um desses profissionais, que carregam consigo subjetividades, experiências, (auto)percepções, conhecimentos e histórias que estão presentes em suas jornadas pessoais e profissionais, para assim, delinear um perfil dos egressos.

Nesta fase da pesquisa, foi utilizado um questionário (Apêndice A) direcionado aos egressos do curso. Para viabilizar isso, foi imprescindível o contato com a Coordenação Acadêmica do curso de Pedagogia da UFFS, *campus* Erechim, para obter os e-mails e nomes completos dos egressos. Os dados foram fornecidos por e-mail e, para preservar a privacidade das informações, a pesquisadora comprometeu-se a utilizá-los exclusivamente para os fins da pesquisa, protegendo-os e mantendo a divulgação dos participantes de forma anônima, conforme especificado no Termo de Responsabilidade de Uso de Dados (Anexo B). O Termo foi assinado pela pesquisadora e enviado à Coordenação Acadêmica por *e-mail*.

Durante esta etapa da pesquisa, o questionário foi enviado por *e-mail* aos licenciados. No entanto, houve uma baixa taxa de retorno dentro do período de duas semanas, com cerca de vinte respostas recebidas dentro do período de duas semanas. Diante disso, foram delineadas outras estratégias de contato. Os egressos foram então abordados através das redes sociais, como *Facebook* e *Instagram*, utilizando seus nomes completos na busca. Aqueles que não puderam ser encontrados dessa maneira receberam o convite e o link do questionário por e-mail.

Após localizar o perfil de cada egresso, eles foram convidados a participar da pesquisa. Na abordagem, foi apresentada a pesquisa, seus objetivos e a importância da participação de cada um. Em seguida, o *link* do questionário, elaborado no *Google Forms*, foi enviado por *e-mail* juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B) O prazo definido para a resposta foi de uma semana. Essa estratégia resultou em um retorno de 217 egressos, no período de três semanas, durante os meses de novembro e dezembro de 2023. Esse número representa 76,4% do total de licenciadas, demonstrando a eficácia das abordagens utilizadas para alcançar os participantes e obter suas respostas.

Dessa forma, os dados aqui apresentados e analisados referem-se ao recorte de 217 pessoas, sendo assim, quando citado egressos(as), nessa etapa de análise, refere-se a esse quantitativo de sujeitos Na perspectiva de investigar o perfil e o local de atuação dos(as) egressos(as) do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Erechim, o questionário continha vinte e três questões, sendo a maioria de múltipla escolha. As questões abordavam temáticas referentes à identidade: gênero, idade, raça (de acordo com a terminologia utilizada pelo IBGE), filhos, se possuem alguma deficiência e cidade de origem. Além disso, havia perguntas relacionadas à formação inicial: ano de início, ano de conclusão, participação em grupos de pesquisa. Por fim, foram incluídas questões sobre o período pós-formação inicial, como local de trabalho e especializações.

A seguir, será demonstrado o perfil desses egressos, a partir de questões relativas à identidade pessoal. A partir desse momento, a identidade dos sujeitos da pesquisa vai se constituindo e ganhando um *corpus*, características e especificidades, transcendendo os números quantitativos. Para compor a identidade e o perfil, os participantes, foram questionados acerca do gênero, dessa forma, visualiza-se e estabelece-se que os egressos são majoritariamente mulheres, 97,7%. A partir desse ponto, adotar-se-á o termo egressas e o gênero feminino para fazer referência às as participantes da pesquisa, nesta e nas próximas etapas de análises da pesquisa. O gráfico, a seguir, demonstra esse quantitativo.

Gráfico 6 - Gênero egressas



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Diante disso, Gatti (2010, p. 1362) pondera que,

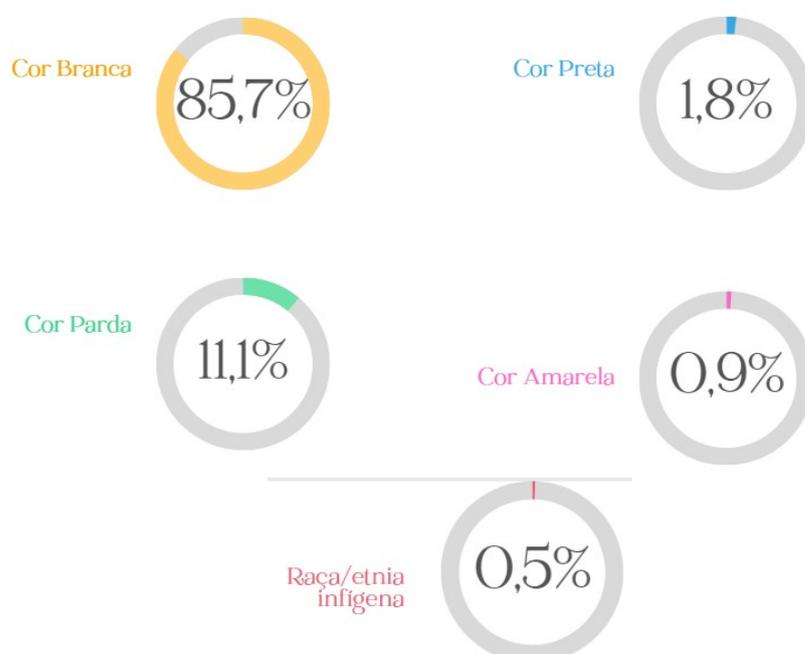
[...] este não é um fenômeno recente. Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério.

A partir da figura, percebe-se uma feminização no curso de Pedagogia até os dias atuais, com 97,7% das egressas sendo mulheres. Historicamente, os cursos de licenciatura têm oferecido às mulheres a oportunidade de ingressar no mercado de trabalho com uma graduação. Para Apple (1986, p. 58), “a educação tem sido um campo tradicionalmente dominado por mulheres”, essa predominância feminina no

curso de Pedagogia retrata a persistente divisão de gênero em determinadas áreas profissionais e a possível associação cultural da pedagogia com o papel tradicional de cuidado e, frequentemente, atribuído às mulheres (Louzana, 2010).

Outro aspecto importante a ser considerado é a autodeclaração, conforme a cor, raça/etnia, segundo a classificação adotada pelo IBGE. A figura 14 demonstra esse quantitativo.

Figura 14 - Autodeclaração das participantes de cor, raça/etnia



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Esse quantitativo reflete não apenas identidades individuais, mas também questões sociais e históricas complexas que atravessam as experiências das egressas. Conforme discutido por Hasenbalg (1996), a (auto)declaração racial no Brasil não é apenas uma questão de autopercepção, mas também é influenciada por fatores socioeconômicos e políticos que perpetuam desigualdades estruturais. Ao analisar os dados autodeclarados, é importante salientar como essas categorias são construídas socialmente e como impactam a representação e a inclusão no contexto da educação superior e profissional (Silva, 2000). A figura 14 apresenta esses

dados, oferecendo uma visão das dinâmicas raciais dentro do curso de Pedagogia *campus* Erechim.

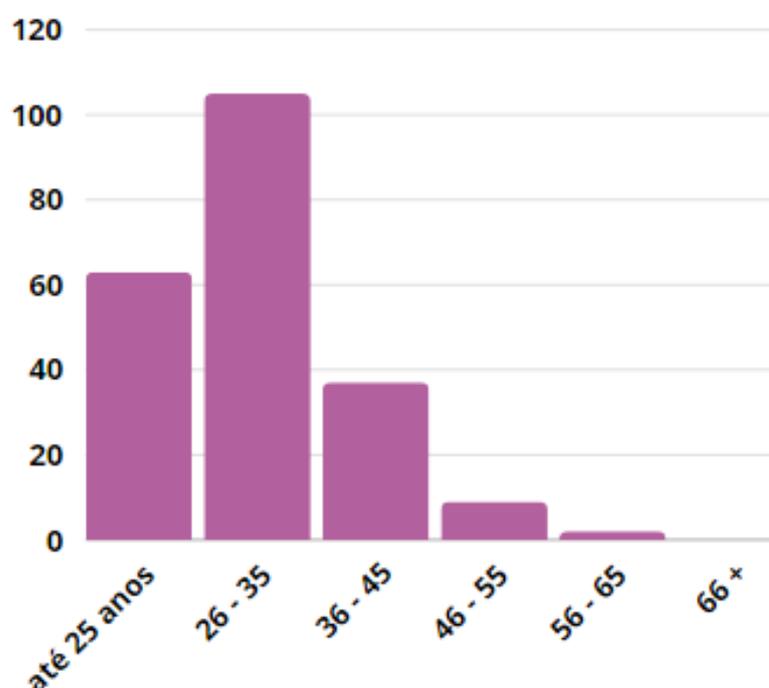
Sendo assim, há a predominância de egressas autodeclaradas como brancas no curso de Pedagogia o que diagnostica questões importantes sobre representatividade e inclusão no contexto educacional. A maioria branca reflete não apenas padrões históricos de acesso e permanência na educação superior, mas também evidencia desafios persistentes relacionados à diversidade e equidade racial na educação superior. Conforme assinalado por Santos (2016), a representação racial nas universidades brasileiras continua a reproduzir desigualdades estruturais, impactando tanto o ambiente acadêmico quanto as políticas educacionais. Sendo assim, torna-se importante questionar: como políticas de ação afirmativa e programas de inclusão podem promover uma maior diversidade étnico-racial na educação superior? (Hall, 2012).

Seguindo as características pessoais, as participantes foram questionadas sobre deficiência. É significativo notar que apenas duas egressas relataram possuir deficiências motoras específicas: monoparesia no membro superior esquerdo (ombro) e condromalacia patelar no joelho. Essa baixa representação de pessoas com deficiência egressas do curso de Pedagogia da UFFS, *campus* Erechim, reflete questões relacionadas à acessibilidade, permanência e inclusão no ambiente acadêmico. Em conformidade com Santos (2016), a falta de representatividade de estudantes com deficiência em instituições de educação superior evidencia desafios estruturais mais amplos, como a falta de políticas eficazes de acessibilidade e a perpetuação de estigmas sociais. Essa problemática requer um olhar crítico sobre como promover ambientes educacionais mais inclusivos e acessíveis para todos os estudantes? (Silva, 2019).

Quanto à questão da idade, a maioria das participantes respondeu estar na faixa etária entre 26 e 35 anos, conforme ilustrado no gráfico 7. Visualiza-se a predominância de egressas em faixas etárias mais jovens, dessa forma, levanta-se questões sobre as oportunidades de acesso ao ensino superior ao longo da vida e as barreiras enfrentadas por pessoas mais velhas que decidem iniciar ou retornar

aos estudos, muitas vezes, distantes dos espaços escolares há bastante tempo.. Segundo Tavares (2017, p. 45), “as políticas educacionais precisam contemplar a diversidade etária dos estudantes, garantindo igualdade de condições para todos”. Além disso, a presença de egressas com mais de 56 anos também sugere uma reflexão sobre a valorização da educação ao longo da vida (Gonçalves, 2019).

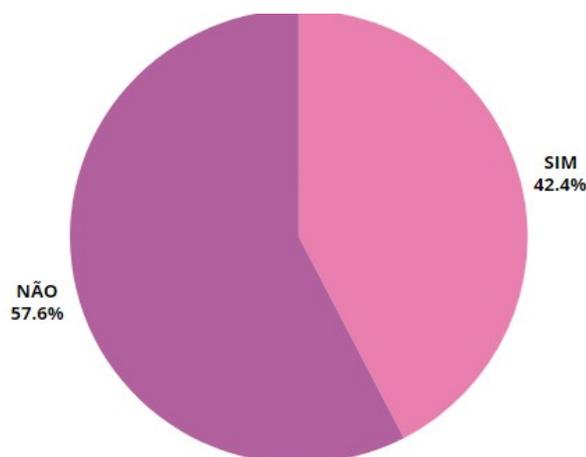
Gráfico 7 - Idade das participantes



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Observa-se que a maioria das egressas possui mais de 25 anos, sendo 71% do total de participantes, com uma significativa faixa etária entre 26 e 35 anos, totalizando 48,4%. Essas são algumas das características predominantes entre as egressas. Além da idade, as participantes também foram questionadas sobre a existência de filhos e, em caso afirmativo, quantos têm.

Gráfico 8 - Filhos



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Diante disso, é significativo observar que um número considerável de egressas possui filhos, totalizando 92 participantes, o que corresponde a 42,4% do total de respostas. Embora algumas tenham engravidado após a conclusão do curso, essa realidade levanta questões sobre as complexidades enfrentadas por mulheres que conciliam maternidade e carreira acadêmica e profissional, segundo Villacampa (2018, p. 112): “A maternidade pode representar um desafio significativo para mulheres no contexto acadêmico, afetando suas oportunidades de avanço e reconhecimento profissional”. Além disso, a média de um filho por participante também ressalta a importância de políticas educacionais e de apoio que considerem as necessidades específicas de estudantes-mães (Smith, 2017, p. 78).

Nessa direção, a UFFS *campus* Erechim dispõe, desde 2023, de uma sala de apoio materno-infantil na UFFS, com bolsistas, para apoiar estudantes que são mães, proporcionando um ambiente adequado para conciliar os estudos com a responsabilidade materna. Com esse espaço há uma redução nos desafios enfrentados por estudantes que são mães, como dificuldades de acesso e permanência à educação de qualidade e necessidade de rede de apoio para cuidar dos(as) filhos(as) enquanto estão na universidade. Além de oferecer um espaço

seguro e acolhedor para as crianças, a sala de apoio materno-infantil também contribui para promover a inclusão e equidade de oportunidades dentro da UFFS *campus* Erechim, essencial para a garantia de continuidade em um curso predominado por mulheres.

Quando questionadas sobre sua cidade de origem, a maioria das participantes nasceu na região do Alto Uruguai Gaúcho. Erechim (78), Barão de Cotegipe (25), Getúlio Vargas (21), Gaurama (18), Campinas do Sul (12), Itatiba do Sul (10), Aratiba (9), Severiano de Almeida (8), Viadutos (7), Jacutinga (5), Áurea (4), Passo Fundo (3), São Valentim (3), Centenário (2), Lagoa Vermelha (1) e Sananduva (1), são as cidades mais citadas. Outras 10 são de diferentes regiões do Brasil. A predominância de 95,4% das participantes oriundas do Alto Uruguai destaca uma realidade de acesso limitado às universidades públicas anteriores à UFFS, conforme salientado pela UFFS (2019, p. 42):

Geograficamente distante dos centros de decisão política dos Estados e da União, a Mesorregião apresenta, desde sua colonização, uma trajetória marcada por baixos investimentos estatais e pela ausência de equipamentos públicos essenciais ao seu processo de desenvolvimento. Os investimentos em desenvolvimento na região seguiram a lógica da geração de empregos através da implantação de grandes empreendimentos econômicos privados, dando margem à aceleração de processos concentradores de riqueza e renda.

Diante disso, visualiza-se que o perfil das egressas do curso de Pedagogia da UFFS, *campus* Erechim, não apenas dimensiona a complexidade das trajetórias educacionais e profissionais das mulheres na região do Alto Uruguai Gaúcho, mas também salienta a importância estratégica e política da UFFS como agente de inclusão e desenvolvimento regional. Ao oferecer acesso à educação superior em uma região historicamente desassistida, a UFFS contribui não apenas para a formação acadêmica, mas também para qualificação de profissionais que podem impulsionar o desenvolvimento local.

Com base nessas informações, observa-se que 97,7% das egressas são mulheres, a maioria tem mais de 25 anos (71%), com uma pequena proporção de pessoas com deficiência (0,7%) e uma minoria representativa de indivíduos de origem indígena, amarela, parda e preta (totalizando 14,3%), além da origem

concentrada no Alto Uruguai Gaúcho. Em comparação, segundo o censo de 2022 do IBGE, 78,4% da população do Rio Grande do Sul, onde se localiza a UFFS, é branca. Esses números destacam aspectos relevantes para a formulação de estratégias destinadas a promover o acesso e permanência à inclusão dessas minorias na educação superior.

Conforme definido como uma característica da UFFS que: “estabeleça dispositivos de combate às desigualdades sociais e regionais, incluindo condições de acesso e permanência no ensino superior, especialmente da população mais excluída do campo e da cidade” (UFFS, s/a. s/p.). Nesse contexto, os dados sobre o perfil das egressas do curso de Pedagogia destacam-se como um reflexo das políticas institucionais voltadas para atender às necessidades diversificadas de uma região historicamente marginalizada em termos de acesso à educação superior, por outro lado, identificam que se precisa ampliar mecanismos e políticas de inclusão e permanência de minorias. Essas informações não apenas evidenciam a importância de estratégias de inclusão, mas também orientam futuras iniciativas para ampliar o acesso e a permanência de grupos minoritários na universidade.

6.2 DAS CARACTERÍSTICAS PESSOAIS À FORMAÇÃO INICIAL

Após (re)conhecer quem são as protagonistas da pesquisa, é momento de explorar as profundezas de sua formação inicial. Cada uma adentra na universidade, no curso de Pedagogia, carregando consigo uma trajetória escolar visível, mas também vastas camadas submersas de experiências e aprendizados acumulados ao longo de, pelo menos, quatorze anos e diversas experiências e crenças pessoais. Segundo Tardif (2017, p. 20):

Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas — e, portanto, em seu futuro local de trabalho — durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo

e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo.

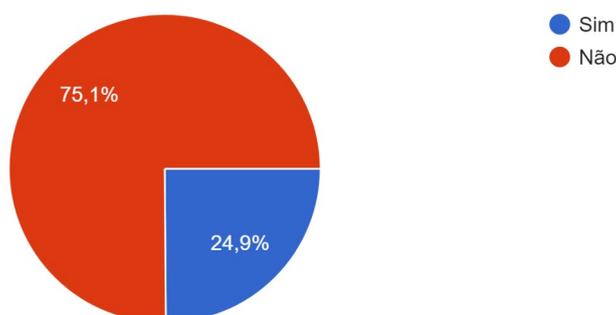
Diante disso, Tardif (2017) destaca a vivência de futuros professores no ambiente escolar como estudantes, o que influencia significativamente suas crenças e práticas como docentes. Essa bagagem prévia, adquirida antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, é descrita como um conhecimento enraizado e, muitas vezes, resistente às transformações promovidas pela formação universitária. Essa perspectiva sugere que a experiência prévia na escola exerce uma influência duradoura e significativa sobre a prática educativa dos professores, desafiando uma formação crítica para alterar algumas percepções enraizadas. Sendo assim, a constituição de algumas ações e escolhas dos profissionais também tem, como referência, o tempo escolar deles como estudante, o qual teve diferentes professores durante seu percurso (Pimenta, 2012).

Na Educação Básica, a maioria delas (conforme evidenciado no gráfico 9) relatou não ter frequentado o Curso de Normal. Isso levanta questões sobre os diferentes caminhos de formação pedagógica e como esses trajetos podem impactar o desenvolvimento profissional.

Gráfico 9 - Formação no curso de Magistério

Sua formação de ensino médio foi no Curso de Magistério?

217 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Quando se adentra em um curso de graduação, como o de Pedagogia, há motivações diversas que impulsionam essa escolha. Neste sentido, as estudantes foram questionadas a respeito de suas motivações e as respostas foram embasadas em estudos de Gatti (2010). Segundo a autora, as motivações para ingressar na Pedagogia podem refletir aspirações pessoais, experiências prévias na educação ou expectativas profissionais ligadas ao campo educacional. Sendo assim, dentre as opções de resposta: Porque queria ser professor; porque queria atuar em espaços educacionais não escolares; para ter outra opção se não conseguir exercer outra atividade; por influência da família; eu não queria ser pedagogo; porque o curso era próximo da minha casa. A maioria das estudantes relatou que a principal motivação para ingressar no curso de Pedagogia foi o desejo de tornar-se professora (60,4%), conforme demonstrado no gráfico a seguir. Outros aspectos relevantes incluem influência familiar (9,2%) e motivos diversos agrupados na categoria "outros" (18,4%). Esse último grupo engloba várias opções citadas, já que apenas uma resposta poderia ser selecionada.

Gráfico 10 - Motivação da escolha do curso de Pedagogia

Qual a motivação para escolha do curso de Pedagogia?

217 respostas

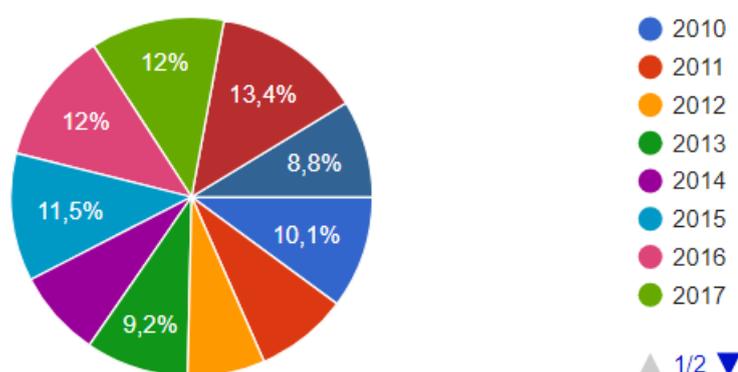


Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A predominância da motivação para tornar-se professora entre as estudantes de Pedagogia, como indicado pelo gráfico, levanta questões sobre os incentivos e as expectativas que direcionam escolhas profissionais no campo educacional. Além disso, a influência familiar e outros motivos mencionados destacam a complexidade das decisões individuais e como diferentes fatores podem contribuir para a trajetória acadêmica e profissional dessas egressas. Essa diversidade de motivações também suscita reflexões sobre como as instituições educacionais podem melhor apoiar essas aspirações ao longo do curso.

Parte-se do reconhecimento identitário, das subjetividades para visualizar um perfil das egressas, sendo que, neste sentido, volta-se o olhar para outros aspectos referentes à formação inicial em Pedagogia na UFFS, *campus* Erechim. Dessa maneira, as participantes foram questionadas sobre o ano em que iniciaram a graduação. As respostas foram bem diversificadas, em relação ao ano de início, conforme demonstrado a seguir.

Gráfico 11 - Ano de início da graduação



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

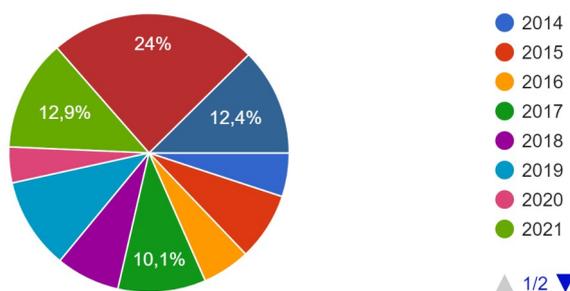
Dessa forma, podemos perceber que há uma prevalência de estudantes que ingressaram na universidade e cursaram os componentes curriculares referentes ao primeiro PPC do curso, o de 2010 a 2017, totalizando 77,8%. No entanto, ao analisar o gráfico com os anos de conclusão do curso, percebe-se uma mudança

significativa, com um pequeno número de estudantes formados em 2020 e um aumento nas colações em 2022. É importante destacar que a universidade suspendeu as aulas presenciais em resposta à pandemia da Covid-19 a partir de março de 2020, conforme a Portaria nº 292 de 2020. Para viabilizar o ensino remoto, a universidade implementou auxílios financeiros e retomou as aulas nessa modalidade em março de 2021, o que impactou significativamente as cerimônias de formatura do curso de Pedagogia. O retorno às aulas presenciais ocorreu somente em 2022.

Gráfico 12 - Ano de conclusão do curso de pedagogia da UFFS

Qual o ano em que você concluiu o curso de Pedagogia da UFFS?

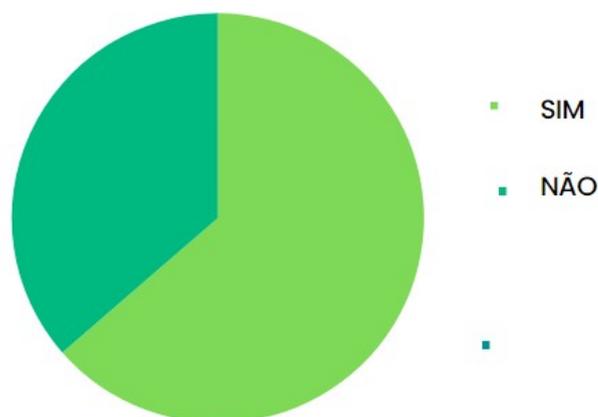
217 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Além das questões relacionadas à duração do curso, as egressas responderam sobre sua participação em grupos de pesquisa, ensino e/ou extensão, independentemente do recebimento de bolsas de estudo. A pesquisa revelou que a maioria das estudantes participou dessas experiências acadêmicas, totalizando 63,4%. Essas oportunidades, oferecidas pela academia, não apenas complementam a formação em sala, mas também contribuem significativamente para o desenvolvimento profissional das egressas. O gráfico 13 retrata essa porcentagem.

Gráfico 13 - Participação em grupos de estudo, pesquisa e/ou extensão



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A participação em grupos de pesquisa, ensino e/ou extensão contribui para o desenvolvimento profissional das egressas. Essas experiências e vivências proporcionam oportunidades práticas e dialógicas de conhecimentos teóricos adquiridos, permitindo o aprofundamento de conteúdos e práticas específicas relacionadas à determinada área de interesse. Além disso, esses grupos promovem trabalho em equipe, gestão de projetos, pesquisa e resolução de problemas, que são essenciais no ambiente profissional da pedagoga. Ao participar dessas iniciativas, as egressas também ampliam sua rede de contatos e têm momentos de trocas de experiências. Dentre os grupos, o mais citado foi o Grupo de Estudos em Alfabetização no Município de Erechim (Geame). Além do Geame, outros grupos foram citados: o Grupo de Pesquisa em Educação Emocional (GRUPEE) e o Grupo de Educação Popular na Universidade (GRUPEPU).

Sobre os programas do governo federal, que fornecem bolsas, 48 egressas citaram que participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e 31 do Residência Pedagógica. Segundo o Ministério da Educação (MEC), o Pibid é um:

[...] programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede

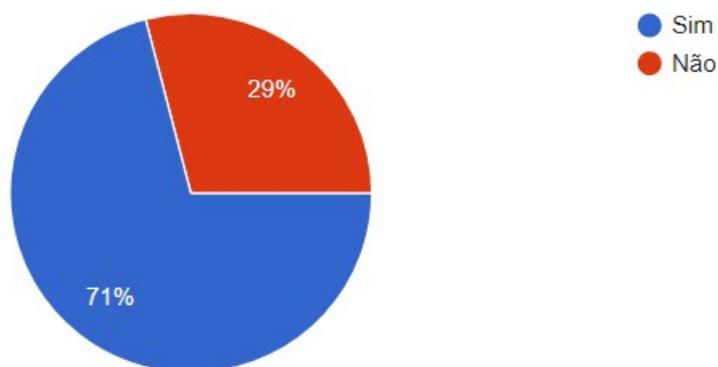
pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais (Brasil, MEC, s./a., s./p.)

Já o Programa Residência Pedagógica “tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura” (CAPES, s./a., s.p.). Para Nóvoa (2022, p. 95):

A residência docente é uma das formas de indução profissional. Na minha opinião, residência docente é um conceito mais apropriado do que residência pedagógica, pois trata-se de integrar alguém de fora de uma profissão, a profissão docente, e não apenas dentro de um conhecimento ou de uma forma de atuar, a pedagogia.

Dessa forma, Nóvoa (2022) salienta a importância da residência docente como uma forma de indução profissional específica para a docência. Essa perspectiva ressalta a necessidade de uma formação prática, teórica e contínua para preparar as futuras professoras, assegurando que estejam bem embasadas para enfrentar os desafios da atuação na prática. Percebe-se que 36,4% das egressas participaram, durante a graduação, de momentos dentro da docência, por meio desses programas. Além de serem questionadas sobre os grupos e programas que participaram, elas responderam sobre pós-graduação. Dentre as respostas, a maioria sinalizou que cursou, 71%.

Gráfico 14 - Quantidade de egressas que cursaram pós-graduação



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

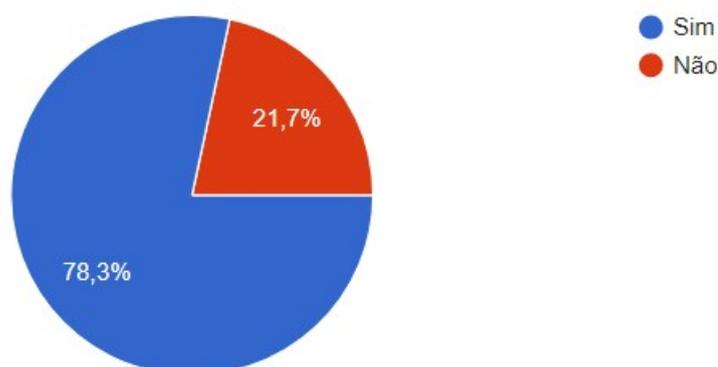
Dessa maneira, as pós-graduações *lato sensu*, ou seja, as especializações variam. Como há uma grande diversidade de espaços de atuação do pedagogo, há diversas especializações para qualificar o trabalho. Sendo assim, as especializações citadas pelas egressas foram: Gestão escolar e Coordenação Pedagógica; Educação Infantil e alfabetização; Educação Infantil e Anos Iniciais; Neurociência, educação e desenvolvimento infantil, Educação Especial e Inclusiva; Teorias e Metodologias da Educação; Pedagogia Empresarial; Psicopedagogia Clínica e Institucional; Gestão de pessoas; Atendimento Educacional Especializado; Neuropsicopedagogia; Educação Integral; Alfabetização e letramento; Tecnologias Digitais na Educação; Processo e produtos criativos e suas interfaces; Sociologia da infância; Ensino Lúdico; Teorias e metodologias da educação; Paulo Freire e a Pedagogia da Libertação; Libras; Aprendizagem significativa e saberes docentes; Alfabetização de Crianças, Jovens e Adultos; Orientação Educacional, Pedagogia Hospitalar, sexualidade, gênero e educação; Educação Profissional e Tecnológica e Lúdico e Psicomotricidade na Educação Infantil. Dessa maneira, nota-se uma procura maior por especializações ligadas às possibilidades além da sala de aula.

Quanto à pós-graduação *stricto sensu*, as citadas pelas participantes foram: Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas; Mestrado Profissional em Educação; Mestrado em Educação. Todos os mestrados citados são da UFFS, tanto

campus Erechim, como *campus* Chapecó. Nenhuma das egressas sinalizou ter finalizado ou estar cursando Doutorado.

Seguindo a pesquisa, as egressas foram questionadas sobre estarem atuando na área da sua formação inicial em Pedagogia, demonstrando um percentual significativo de licenciadas que não atuam nesta área, sendo 21,7%.

Gráfico 15 - Quantidade de egressas que atuam na área *versus* quantidade de egressas que não atuam



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Ao serem questionadas sobre o motivo de não atuarem na área da formação, as respostas foram distintas. Esse quantitativo demonstra sobre as oportunidades de inserção profissional para as pedagogas formadas, as demandas do mercado de trabalho e as possíveis razões pelas quais algumas optam por não seguir carreira na área para a qual se graduaram. Algumas citaram que são concursadas em outro cargo, outras que optaram por cuidar da casa e da família, outras ainda optaram por seguir carreira em áreas bem distintas, como: revenda de carros e consultoria de beleza. Estas que demonstraram interesse em seguir outro caminho, diferente da formação inicial, relatam que a questão salarial predominou na escolha e a desvalorização docente, conforme demonstrado em uma resposta:

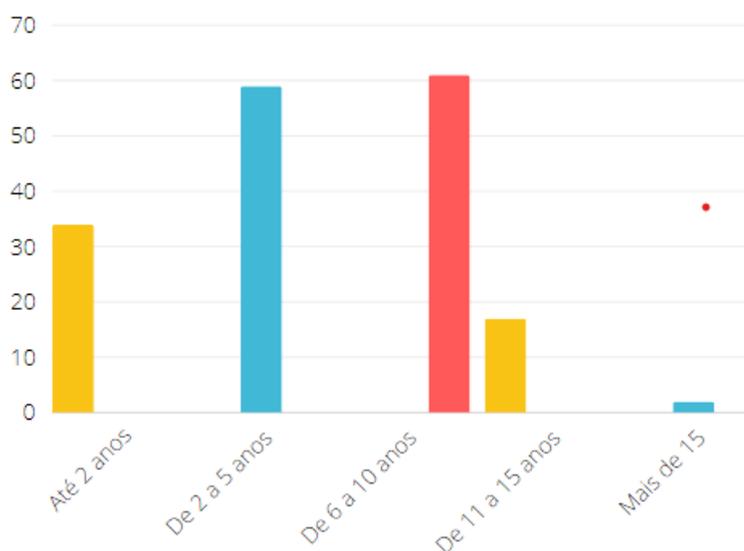
De momento, nas cidades próximas a minha casa, temos apenas vagas de contrato, de 1 ano e, portanto, todo ano temos que procurar novamente escolas para atuar. Considerando que atualmente trabalho de carteira assinada, com uma renda favorável e que não preciso levar trabalho para casa, de momento, não penso em atuar como pedagoga (Participante 39).

Dentre os demais motivos, há as que citaram a falta de oportunidade, a insegurança e o medo de atuação. A menção da falta de oportunidade, insegurança e medo de atuação por parte de algumas egressas sinaliza para reflexões importantes sobre os desafios enfrentados pelas pedagogas no mundo de trabalho. Esses sentimentos podem refletir não apenas dificuldades de inserção profissional, mas também incertezas quanto às condições de trabalho e à valorização da profissão. Além disso, destacam-se a necessidade de políticas públicas e estratégias educacionais que promovam melhores condições de emprego e desenvolvimento profissional para os formados em Pedagogia, garantindo que sua profissão seja plenamente valorizada na sociedade. Para Day (2001, p. 117):

[...] o declínio do moral, da autoconfiança e da auto-eficácia dos professores, em muitos países, podem ser atribuídas às mudanças operadas nas condições de trabalho ocupacionais e organizacionais que resultaram na universal consequência da intensificação do trabalho nas escolas, aumento do volume de trabalho – dentro e fora da escola, bem como na redução da confiança no juízo discricionário dos professores.

As participantes que mencionaram a falta de motivação para atuar na área de Pedagogia, ao justificarem sua decisão, geralmente, referem preocupações relacionadas apenas ao ambiente escolar e à insegurança na sala de aula, sem abordar os demais espaços potenciais de atuação que a formação em Pedagogia oferece. Isso evidencia uma possível limitação de visão sobre as diversas oportunidades profissionais disponíveis para pedagogos fora do ambiente escolar. Essa percepção restrita pode ser resultado de uma falta de divulgação das diferentes áreas de atuação da Pedagogia ou da necessidade de maior apoio e orientação para explorar e aproveitar essas oportunidades diferentes. Dentre as que responderam que atuam na área de formação inicial em Pedagogia, estas foram questionadas há quanto tempo, conforme o demonstrado no gráfico 16, a seguir.

Gráfico 16 - Tempo de atuação na área



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Diante dessas constatações, observa-se que a maioria das egressas está exercendo atividades na área de Pedagogia a, pelo menos, dois anos. Day (2001, p. 101) elenca fases do ciclo da carreira profissional:

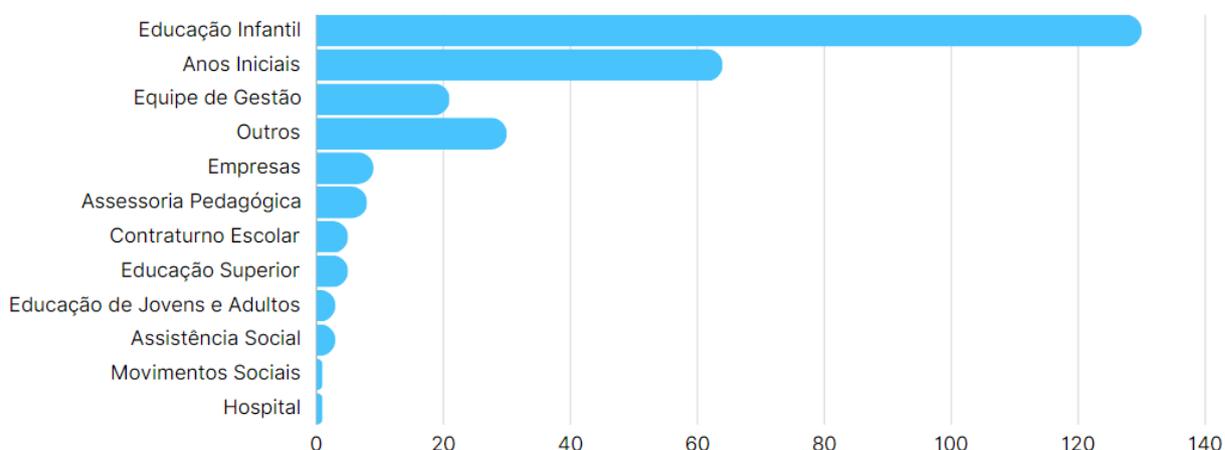
1. Entrada na carreira (inícios fáceis ou difíceis);
2. Estabilização: empenho (consolidação. Emancipação, integração em grupos de pares);
3. Novos desafios, novas preocupações (experimentação, responsabilidade, preocupação);
4. Atingir uma plataforma profissional (sentido de mortalidade, deixar de se esforçar por obter uma promoção, apreciar o ensino ou estagnar) e
5. Fase final (maior preocupação com a aprendizagem dos alunos e procura acrescida de interesses externos, desencanto, contracção da actividade profissional e do interesse).

As fases podem não condizer com o tempo de serviço, uma vez que dependem de outros fatores para sua consolidação, bem como nem todos atingiram ou passaram por todas elas. Day (2001) oferece subsídios para compreender as diferentes etapas pelas quais os profissionais podem passar ao longo de seu desenvolvimento profissional. Desde o início da carreira, marcado por desafios de adaptação e aprendizado, até a estabilização, quando ocorre a consolidação e integração dentro de grupos profissionais, cada fase reflete não apenas mudanças nas responsabilidades e competências, mas também evoluções emocionais e de

perspectiva. À medida que os profissionais alcançam uma “fase” profissional, podem surgir novos desafios e preocupações, como a busca por novos interesses ou uma reflexão sobre a identidade profissional. A fase final, caracterizada por um aumento do foco na aprendizagem dos estudantes e possíveis mudanças de interesse e atividade profissional, ressalta a complexidade e a dinâmica da carreira ao longo do tempo.

Além do tempo de atuação, as egressas foram questionadas sobre os diferentes espaços em que exercem suas atividades profissionais. Com a possibilidade de selecionar mais de uma resposta, reflete-se a amplitude do trabalho pedagógico, que, muitas vezes, permite atuação concomitante em múltiplos contextos. A seguir, será representado o local de atuação e o quantitativo dessas egressas.

Gráfico 17 - Local de atuação das egressas



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Percebe-se que o número total de respostas, 277, ultrapassa o número de participantes (217), demonstrando que muitos atuam em dois ou mais espaços distintos. Observa-se que a maioria das egressas atua na docência da Educação Básica, englobando tanto a Educação Infantil quanto os Anos Iniciais, além de funções em equipes de gestão, totalizando 216 respostas. Dentro do contexto da docência, verifica-se que 59,9% estão dedicadas à Educação Infantil. Essa escolha pode estar relacionada às crescentes demandas e às múltiplas oportunidades

profissionais disponíveis nesse campo específico da educação. Nessa direção, E12 pontua que:

E tem uma crítica muito grande de que, muitas vezes, o olhar ele fica assim, voltado só para educação infantil, por conta desse campo de trabalho que também é uma demanda, porque a universidade federal, ela, ela abrange, a classe trabalhadora. Não tem como a gente fugir disso, todo mundo precisa sobreviver, todo mundo precisa trabalhar.

Embora haja uma predominância de atuação nos espaços escolares, é notável a diversidade de lugares onde as egressas inserem-se profissionalmente. Essa ênfase na docência pode, inadvertidamente, limitar as oportunidades das pedagogas de explorar e atuar em outros contextos educacionais igualmente importantes. Segundo Libâneo (2002, p. 47), "a pedagogia é uma prática social que deve ser compreendida e analisada em suas múltiplas dimensões e contextos", ou seja, um olhar para a amplitude de atuação poderia refletir em uma maior inserção profissional das pedagogas. Nesse viés, se o curso de pedagogia da UFFS, *campus* Erechim, incluir mais estudos sobre o trabalho pedagógico em diversos espaços, ele pode aumentar a demanda e a conquista por pedagogas em todas as esferas da sociedade. Tal abordagem não só diversificaria as oportunidades e compreensão de emprego para as egressas, mas também responderia às necessidades educacionais de uma sociedade em constante transformação, permitindo uma atuação pedagógica mais abrangente e inclusiva.

O Curso Normal foi o único espaço que não apresentou respostas, indicando uma ampla abrangência de atuação para além do tradicional ambiente escolar. A opção outros quando especificados remete à educação especial, monitor, auxiliar pedagógico, em cooperativa de crédito (na área pedagógica), dentro de secretarias municipais e até proprietárias de escolas.

Ainda sobre o local de atuação, as participantes foram questionadas em qual cidade trabalham, algumas relataram duas cidades. As cidades sinalizadas nas respostas são: Erechim, Getúlio Vargas, Barão de Cotegipe, Gaurama, Itatiba do Sul, Carlos Gomes, Erebango, Aratiba, Casca-SC, Centenário, Áurea, Charrua, Viadutos, Paulo Bento, Carlos Gomes, Jacutinga, Campinas do Sul, Ponte Preta, Sertão, Marcelino Ramos, Severiano de Almeida, Três Arroios, Machadinho,

Teutônia, Brochier, Cruzaltense, Quatro Irmãos, Paim Filho, Mariano Moro, Braga, São João da Urtiga, Estação, Coronel Freitas, Porto Alegre, Sananduva, Ibiaçá, Cacique Doblê, Passo Fundo, Floriano Peixoto, Rio Pardo, São Carlos (SC), Itá (SC), Indaial (SC), Chapecó (SC). Conforme demonstrado na figura 15.

Figura 15 - Mapa com as cidades do Alto Uruguai em que as egressas trabalham



Fonte: Elaborado pela autora, adaptado do mapa do *site* da AMAU, 2024.

Diante do mapa apresentado, percebe-se que a maioria das egressas está atuando na região do Alto Uruguai gaúcho, onde está localizada a UFFS, *campus* Erechim. Isso evidencia que o curso de Pedagogia da UFFS não apenas forma profissionais, mas também contribui diretamente para o desenvolvimento e a qualidade da educação nessa área específica. Essa concentração de profissionais formados pela instituição na região sugere um impacto positivo na educação local, fortalecendo o ensino e promovendo práticas educacionais que atendam às demandas e características regionais.

Ao finalizar essa etapa que traça o perfil das egressas, mapeando seus campos de atuação e pintando com cores vivas os dados numéricos, já começamos a vislumbrar um painel de rostos, identidades e histórias de vida que compõem esse grupo de egressas da UFFS, *campus* Erechim. Na próxima seção, abriremos espaço para que algumas delas possam compartilhar suas vozes, permitindo-nos mergulhar na percepção única de cada uma sobre seu crescimento pessoal e profissional pós-graduação.

6.3 AS VOZES DAS EGRESSAS: O QUE DIZEM AS ENTREVISTADAS?

Ao (re)conhecer e identificar as egressas do curso de Pedagogia da UFFS, *campus* Erechim, não se trata apenas de revelar a ponta visível do iceberg, mas de mergulhar nas profundezas, em que residem suas histórias íntimas e trajetórias singulares. Assim, dezessete vozes ecoaram como picos emergindo das águas profundas, revelando dezessete narrativas de vida, dezessete perspectivas únicas. Essas escutas ecoaram ao longo dos meses de fevereiro, março e abril de 2024. As entrevistas semiestruturadas (Apêndice C) foram realizadas de maneira virtual, por meio da plataforma Stream Yard, os horários foram previamente agendados, conforme disponibilidade das(os) entrevistadas(os) e da pesquisadora. A escolha das entrevistadas, em sua maioria mulheres, foi motivada pelo interesse demonstrado em participar dessa etapa da pesquisa, levando em consideração também o ano de formação e a diversidade dos espaços em que atuam profissionalmente.

Durante esse percurso, algumas entrevistas precisaram ser reagendadas devido a compromissos cotidianos tanto pessoais quanto profissionais das entrevistadas e da pesquisadora. Outro obstáculo encontrado foi a instabilidade na conexão de internet em dois momentos das entrevistas. Todas as entrevistas com os dezessete participantes foram estruturadas em três blocos: apresentação/identificação, vida profissional e aspectos pessoais/despida. Ao longo dos diálogos e com uma escuta atenta, foi possível aprofundar diversos aspectos relevantes sobre o desenvolvimento profissional dessas egressas.

As entrevistas tiveram uma média de duração de quarenta e cinco minutos, totalizando 11 horas, 7 minutos e 14 segundos de gravação. Todas as entrevistas foram transcritas para facilitar a análise, permitindo a comparação e integração das respostas entre os participantes e os referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa. O número total de páginas transcritas foi de 202.

Sobre as entrevistadas, foram dezessete egressas que se formaram em anos distintos, sendo, pelo menos, uma pessoa de cada ano, que responderam à entrevista, abarcando egressas dos dois PPC's, a maioria delas é mulheres. Os lugares de atuação são distintos e representam a diversidade de possibilidade de locais, no quadro 4, a seguir, são demonstrados os locais de atuação dessas entrevistadas.

Quadro 4 - Local de atuação das entrevistadas

LOCAL DE ATUAÇÃO DAS ENTREVISTADAS
EQUIPE DE GESTÃO ESCOLA PÚBLICA
EQUIPE DE GESTÃO EDUCAÇÃO FORMAL E CONTRA TURNO ESCOLAR
ASSESSORIA PEDAGÓGICA EM LOCAL PRIVADO PARA ESCOLA TANTO PÚBLICA QUANTO PRIVADA
ASSESSORIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA
COOPERATIVA DE CRÉDITO
PEDAGOGA EM EMPRESA PRIVADA
PROFESSORA DE ANOS INICIAIS ESCOLA PÚBLICA (2)
PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL ESCOLA PÚBLICA (2)
DIRETORIA DE SINDICATO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA INICIATIVA PRIVADA
PROFESSORA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
EDUCAÇÃO ESPECIAL, MONITORIA ESCOLAR, OFICINAS PEDAGÓGICAS
PROFESSORA DE ANOS INICIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS PÚBLICAS
EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLA PRIVADA
PROFESSORA DE ANOS INICIAIS E PROFESSORA DE APOIO (EQUIPE DE GESTÃO)
CONTRA TURNO ESCOLAR DOS ANOS INICIAIS E EQUIPE DE GESTÃO DO PROJETO

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Para garantir o anonimato e sigilo desta pesquisa, as/os entrevistados foram identificados com codinomes, sendo utilizados a letra E (egressa), seguida de um número (1 ao 17). A partir das respostas e convergência, foi possível elencar dimensões para análise, Bardin (2016, p. 130) refere a importância do “recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados”. Dessa maneira, voltando o olhar para o desenvolvimento profissional e as respostas das entrevistadas, foi possível elencar dimensões que influenciam, segundo as (auto)percepções, o desenvolvimento profissional. As dimensões relatadas são: Dimensão pessoal: subjetividades, sentidos e histórias de vidas dos sujeitos; Dimensão acadêmica: formação inicial e Dimensão sócio-histórica: relações interpessoais, locais de atuação e tempo histórico.

6.3.1 (Re)conhecer-se: encontro da dimensão pessoal com o desenvolvimento profissional

Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida (MOITA, 2013).

A primeira categoria de análise mergulha nas profundezas das subjetividades e histórias de vida das entrevistadas. Aqui, cada voz ecoa como um fio tecido pelas dimensões humanas e técnicas, revelando-se essencial para compreender as escolhas profissionais desses sujeitos históricos que têm diversas dimensões, sendo imprescindível para compreender muitas escolhas profissionais. Nessa direção, Josso (2010) pontua que a construção da identidade profissional das pessoas não se limita apenas às experiências práticas que vivenciam, mas também é influenciada pelas histórias que contam sobre si mesmas. A autora destaca a relevância de dar voz às narrativas pessoais dos profissionais para uma compreensão mais profunda de suas escolhas, motivações e desenvolvimento ao longo de suas trajetórias. Para Nóvoa (1992, p. 13):

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se

dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (s.a).

Carregamos conosco sonhos, crenças, valores, histórias de vida, que não podem ser esquecidas por nós mesmos, inclusive as experiências como estudantes. Diante disso, Tardif (2017, p. 78) afirma que:

[...] o “saber-ensinar”, na medida em que exige conhecimentos da Vida, saberes personalizados e competências que dependem da personalidade dos atores, de seu saber—fazer pessoal, tem suas origens na história de vida familiar e escolar dos professores de profissão [...] o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da Vida profissional, mas inclui também a existência pessoal dos professores, *os quais, de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de inicia-lo* (grifo do autor).

Assim, as egressas foram indagadas sobre sua motivação inicial para escolher a formação em Pedagogia, buscando traçar uma retrospectiva temporal que permitisse compreender e contextualizar suas escolhas não apenas no momento presente, mas ao longo de suas trajetórias. Esse exercício enriqueceu as discussões ao proporcionar uma reflexão ampla sobre suas experiências e (auto)percepções.

Ao narrarem como se deu a escolha pela formação inicial, as respostas assemelham-se, sendo que, dentre as motivações estão: primeiramente, o desejo de continuar a formação que se iniciou na Educação Básica no Curso Normal, conforme retratado pela E5: “Então eu fiz magistério no ensino médio e aí o processo, meio que natural das coisas era cursar pedagogia. E ainda mais quando abriu na Universidade Federal”. A escolha pela Pedagogia como continuidade natural da formação iniciada no Curso Normal reflete um percurso educacional que se desenvolve ao longo dos anos, consolidando-se na busca por uma formação acadêmica mais ampla e especializada. Essa trajetória evidencia não apenas a continuidade dos estudos, mas também a valorização da educação como um campo de atuação significativo e transformador.

Uma das respostas mais citada pelas entrevistadas é o sonho em ser professora; origem familiar, visto que provinham de uma família com professores, conforme destacado pela E3:

Eu desde sempre quis ser professora. Então, inicio daí. Eu fiz a escolha pelo curso Normal magistério. E quando eu fui entrar no magistério, a minha família toda disse, não, não vá. Eu fiz a prova do curso normal e eu passei em primeiro lugar para entrar, na minha época. E eu disse, não, eu vou fazer. Já que eu passei, eu vou fazer. E eu sempre gostei. Então, desde pequena, eu dizia que eu ia ser professora. Eu venho de uma família de muitos professores. Admirava a profissão dos meus avós, dos meus tios e admirava as bibliotecas que eles tinham, eu adorava entrar lá e eu ficava encantada.

Na fala da E3, percebe-se uma escolha pela profissão embasada nas experiências familiares que teve ao longo da vida, em meio a uma família de professores. O lugar em que crescemos e vivemos influencia nas nossas escolhas, apesar de a própria família não indicar ser professor, as vivências e experiências durante a infância nesse mundo foram extremamente significativas para a escolha profissional dessa entrevistada. Sob o olhar de Tardif (2017, p. 76),

[...] o fato de ter parentes próximos na área da educação, o que refletiria um recrutamento ligado à tradição oral dessa ocupação, aos efeitos da socialização por antecipação (LORTIE, 1975) no ofício de professor, efeitos esses induzidos pela observação, em casa, do habitus familiar e de um dos pais concentrado em tarefas ligadas ao ensino.

Observa-se, também, haver uma contradição na mesma família, em que vários membros são professores, mas não desejam que seus próprios filhos sigam essa carreira. A não aceitação por parte da família demonstra a rejeição dos próprios profissionais, sinalizando uma desvalorização e decadência de prestígio social da profissão. Nóvoa (2022) sinaliza que, no Brasil, ainda não há uma mudança significativa na educação pública, nem nas condições de trabalho do professor, o que pode contribuir para esse desprestígio no imaginário social. Apesar da dicotomia, a identidade pessoal prevaleceu na escolha da profissão da entrevistada. Para Marques (1990, p. 51): “tomar em suas mãos a tarefa de

organizar a própria vida e as condições em que ela se desenvolve e conduzi-la sob responsabilidade própria é o que, hoje, denominamos educação”.

Ao relacionar com a ponderação de Marques (1990) e sua reflexão sobre assumir a responsabilidade pela organização da vida, destaca-se um ponto essencial de autonomia e autodeterminação. Esse conceito ressoa, especialmente, no contexto das escolhas profissionais das egressas do curso de Pedagogia, em que a decisão de seguir uma carreira na educação, muitas vezes, envolve uma profunda reflexão sobre valores pessoais, influências familiares e aspirações individuais. É interessante notar como cada entrevistada traz consigo não apenas a bagagem de sua formação acadêmica, mas também uma narrativa única sobre como suas experiências influenciaram suas decisões e caminhos profissionais.

Outra resposta para o questionamento era que a Pedagogia surge como uma segunda opção e, por não ter condições financeiras, ela acaba sendo escolhida: “Cursei a pedagogia como segunda opção. Mas eu sempre pensava na pedagogia como o primeiro passo para algo além” (E2), sob o olhar de Nóvoa (2022, p. 69) no Brasil, “a opção pelos cursos de ensino raramente surge como prioridade das políticas universitárias ou como primeira escolha dos estudantes”. Para Libâneo (2010), é visível que a profissão de pedagogo e professor está abalada, denotando um baixo *status* social e desvalorização profissional. Por outro lado, E1 sinalizou que “estar na Universidade Federal, foi a minha maior realização pessoal e a maior realização pessoal da minha família. Eles são muito felizes. Eles têm muito orgulho por terem uma filha que cursou Universidade Federal”.

A afirmação da E1 sobre sua experiência na universidade federal salienta um profundo sentimento de realização pessoal e familiar. É interessante comparar essa perspectiva com as visões de desvalorização e baixo status social, mencionadas por autores como Libâneo e Nóvoa e outras entrevistadas, que discutem os desafios enfrentados pela profissão de pedagogo no Brasil. Enquanto alguns enxergam a educação como uma conquista e fonte de orgulho, outros percebem obstáculos estruturais e sociais que impactam a valorização da profissão docente. Essa

dualidade ilustra a complexidade de perspectivas sobre o ensino e as trajetórias individuais na educação brasileira.

Seguindo essa perspectiva, uma resposta que foi preponderante entre as entrevistadas foi a de possibilidade de estar em um curso na Universidade Federal da Fronteira Sul, pública. Visualizando-a como uma oportunidade de mudança de vida, conforme apontado nas falas a seguir:

[...] eu venho de uma família extremamente humilde, então a minha infância, como estudante, e no meu ensino médio não era possível estudar em uma universidade. As universidades eram pagas. Então, pensar em uma graduação sempre foi uma coisa muito difícil. Assim, até falo hoje para as minhas filhas, que tem 24 e 16 anos, o que ouvia a todo tempo: você não pode estudar, você não tem condições de estudar. E depois delas, já grandes, que surgiu a federal, eu vi ali uma possibilidade de realmente poder fazer uma graduação. Eu fiz o Enem em 2014. E daí, com a nota do ENEM, eu consegui. Ser professora sempre foi uma opção. A princípio, eu queria ser professora de matemática, mas depois a pedagogia me abriu assim um leque, em conseguir atuar em todas as disciplinas (E4).

Uma universidade pública no interior do Rio Grande do Sul representa muito para muitas pessoas que não tiveram a oportunidade, após finalizar a educação básica, de cursar uma graduação. Isso indica a relevância da UFFS na região do Alto Uruguai, a qual mudou significativamente perspectivas de vidas, histórias de vida, de mães, mulheres e muitos municípios pequenos, esquecidos. A fala de E4 assinala a significativa mudança proporcionada pela oportunidade de ingressar em uma universidade pública como a UFFS. Vinda de uma família com recursos limitados, ela relembra como o acesso à educação superior sempre pareceu um desafio inalcançável até a criação de vagas em universidades federais. Para a entrevistada e sua família, a conquista dessa oportunidade representou não apenas a realização pessoal, mas também um motivo de orgulho e superação. Essa narrativa evidencia não apenas a importância da educação superior pública na democratização do acesso à educação, mas também o impacto transformador que essa oportunidade tem na vida de indivíduos e famílias.

Além de questões relacionadas a identificar-se com a profissão, visualizar como uma oportunidade e origem na família, salienta-se também a influência de professores que tinham atitudes inspiradoras positivas, conforme demonstrado na fala a seguir: “Eu era muito inspirada por uma professora de matemática que eu tive

lá na minha cidade e inspirada por ela, eu decidi que eu queria ser professora também” (E13). Professores, além de educadores, são exemplos, inspiram, Freire (1996, p. 16) aponta-nos que “ensinar exige a corporeificação da palavra pelo exemplo”.

Outra motivação relatada foi uma experiência escolar negativa, visualizando a pedagogia como uma possibilidade de mudança:

[...] quando eu estava na educação básica, nos anos iniciais, na educação infantil, é, eu passei por muitas, muitas dificuldades assim de *bullying* na escola. Por diversos motivos. E nunca acontecia nada, porque eu quero assim contextualizar para você entender é, não acontecia nada. O *bullying* acontecia comigo por parte dos meus colegas. E desde o primeiro ano, segundo ano, terceiro ano e foi sucessivamente até o oitavo, até o oitavo ano, que hoje é o seria o nono ano. E o que acontecia? Nenhuma pessoa que estava à frente dos estudantes, tomava um posicionamento e intervinha naquilo ali. Não era só eu, tinha outras pessoas também e ninguém fazia nada. Nós não tínhamos voz. E ninguém, ninguém defendia a gente enquanto estudante. Foi ficando um trauma em mim. E quando eu comecei a perceber, a entender como que funciona as coisas, eu comecei a perceber, nossa, eu quero ser professor porque eu percebo que a minha professora não faz nada para me ajudar. E eu não quero deixar com os meus estudantes que as outras crianças, outros jovens, passem por esse tipo de coisa e não sejam assistidos, não sejam defendidos, pelo professor. Então, quando eu escolhi ser pedagogo e fazer e cursar pedagogia é um dos pontos altos que me fez escolher isso, foi essa questão, que eu vivenciei esse *bullying* para fazer a diferença com os meus estudantes (E9).

A narrativa da E9 ressalta a importância crítica do papel dos educadores na vida dos estudantes. A experiência traumática de enfrentar *bullying* sem suporte adequado por parte dos professores foi um catalisador para sua decisão de seguir a Pedagogia. Essa história revela como as vivências negativas na escola podem inspirar mudanças pessoais e profissionais, motivando-a a tornar-se uma defensora ativa dos direitos e do bem-estar de seus futuros estudantes. É um relato que reflete o impacto que os educadores podem ter na vida dos estudantes, tanto positiva quanto negativamente, assim como essas experiências influenciam escolhas futuras.

A partir das narrativas dos entrevistados, percebe-se que suas respostas evidenciam que a formação em Pedagogia, na modalidade de licenciatura, não é um processo natural ou inato, mas um caminho de construção e aprendizado contínuo. Conforme Tardif (2017), a Pedagogia é reconhecida como uma ciência que se distingue das demais ciências da educação por seu estudo abrangente do fenômeno

educativo, como argumenta Libâneo (2010, p. 96). Os entrevistados não apenas internalizaram, mas também desenvolveram seu conhecimento profissional ao longo da graduação, demonstrando uma jornada de identificação e aprendizado constante.

Apesar de a pedagogia ter uma grande diversidade de locais de atuação, apenas uma entrevistada destacou ter cursado com o objetivo de atuar além da sala de aula (E2). Essa percepção pode refletir uma ênfase tradicional do curso na preparação para o magistério, como observado por Libâneo (2010), que ressalta a docência como central na formação pedagógica. As entrevistadas também foram convidadas a compartilhar o contexto em que cursaram a graduação.

Diante disso, a maioria das entrevistadas sinalizou que, durante a graduação, trabalhou em escolas, como auxiliares o dia todo ou em estágios remunerados oferecidos em parceria com as prefeituras. Outras trabalharam, porém fora da área da educação, para manterem-se durante o período de formação. Outros ainda relataram que participaram de projetos de pesquisas com bolsas e programas como PIBID e/ou Residência Pedagógica. Somente uma das entrevistadas citou que iniciou a graduação sem estar no mercado de trabalho, porém, ao longo da trajetória acadêmica, participou de projetos com bolsas. Essa variedade de experiências demonstra como a formação em Pedagogia pode ser complementada por diferentes práticas profissionais e acadêmicas ao longo do tempo de estudo. A E12 sinaliza a importância de projetos de pesquisa, ensino e extensão da universidade e demonstra que não é a realidade de todos os estudantes:

Eu tive o privilégio, claro, de ter a bolsa, de ter o auxílio e poder participar de todos esses projetos. Mas dentro do curso de pedagogia, tem uma grande dificuldade dessa participação. Pelo menos, eu via isso das minhas colegas. É o que eu falei, o que eu estou falando é a partir da minha experiência.

A fala da E12 destaca a importância dos projetos de pesquisa, ensino e extensão oferecidos pela universidade, ressaltando que nem todos os estudantes têm acesso a essas oportunidades. Ela menciona ter tido o privilégio de receber bolsa e auxílio para participar desses projetos, reconhecendo que muitas colegas enfrentam dificuldades para participar. Isso evidencia desafios dentro do curso e da Universidade, de Pedagogia em proporcionar igualdade de oportunidades para todos

os estudantes, uma reflexão importante sobre a democratização do acesso a experiências enriquecedoras durante a formação acadêmica.

Pode-se observar que, além das demandas de trabalho, algumas egressas enfrentaram desafios adicionais como deslocamentos de outras cidades para participar das aulas e até mesmo a gravidez durante a graduação. Para muitas mulheres, a realidade durante esse período incluiu a experiência de engravidar. Embora não tenhamos dados específicos sobre desistências ou trancamentos decorrentes desses eventos pessoais, é um aspecto relevante que merece ser estudado. Além disso, as entrevistadas foram questionadas se esses aspectos pessoais influenciaram sua dimensão profissional, e a maioria, exceto uma, respondeu positivamente.

A dimensão pessoal e a trajetória de vida dos profissionais exercem uma influência direta no seu desenvolvimento tanto profissional quanto pessoal. Muitas decisões de carreira são tomadas considerando o que é melhor para a vida pessoal. A conexão com as ideias de Nóvoa (2022) enfatiza a importância de reconhecer que os profissionais da educação não são apenas detentores de conhecimento, mas também sofrem influências por suas experiências pessoais. Isso ressalta como aspectos emocionais e psicológicos influenciam diretamente na prática educacional, conforme ilustrado pela fala de E14 sobre como o bem-estar pessoal pode impactar diretamente o ambiente de aprendizado. Além das experiências vividas, aspectos emocionais e psicológicos, igualmente, são relevantes, como observado por E14: "Eu percebo que quando as coisas não vão bem pessoalmente, isso acaba refletindo no meu trabalho. Trabalhando com crianças, por exemplo, se eu não estiver bem, elas percebem e parecem absorver isso". Para E8 e E11:

Eu não tenho como separar o eu pessoal da agenda profissional. Eu sou movida pelas minhas emoções, pelas minhas experiências e pelo meu conhecimento. Então, com certeza, as minhas crenças também caminham junto. As experiências que eu vivo, artísticas, o que eu vivo fora. Então, a questão pessoal influencia completamente quem eu sou como profissional (E8).

É, eu sou uma profissional que não sabe separar, pessoal, profissional e tudo mais. Eu acho que essa separação não existe. Eu acho que essa separação não existe para ninguém, algumas pessoas talvez disfarçam melhor, mas eu vejo que a gente não é fragmentado. Eu não sou

fragmentada, eu não desligo o botãozinho a hora que eu bato o meu ponto às 5 horas. Então, eu venho para casa assim, eu penso em coisas da escola. Quando eu estou na escola, eu penso em coisas da minha casa também. E por que é isso? Eu não sou fragmentada. Eu não tenho botão de liga, desliga e que bom porque eu sou também para além do profissional no profissional é o que me dá esse conforto, essa qualidade de vida pessoal (E11).

A reflexão de que não podemos separar completamente a vida pessoal da profissional ressoa com o conceito de desenvolvimento profissional integral, conforme discutido por diversos teóricos, incluindo Day (2001) e Nóvoa (1992). Ela enfatiza a importância de reconhecer e integrar as experiências pessoais, emoções e crenças no trabalho, algo evidenciado pelas falas de uma das entrevistadas. Isso não apenas enriquece a prática profissional, assim como contribui para a qualidade de vida pessoal, permitindo uma abordagem mais holística e autêntica ao trabalho.

Torna-se importante salientar que as crenças, as emoções, a ética, a moral, as vivências, os conhecimentos e as experiências embasam a interpretação de si e a leitura de mundo que cada um tem, sendo assim (re)conhecer-se é fundamental no desenvolvimento profissional e na construção da identidade. Ademais, como citado pela E11, não somos fragmentados, somos multidimensões interligadas. Para Tardif (2017, p. 72):

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício.

Dessa forma, Tardif (2017, p. 72) destaca a complexidade do processo de formação do professor, enfatizando que ao longo de sua vida pessoal e escolar, ele interioriza uma série de conhecimentos, competências, crenças e valores. Esses elementos não apenas estruturam sua personalidade, mas também moldam suas relações com os outros, especialmente com as crianças. Essa perspectiva está alinhada com a ideia de que as crenças, emoções, ética, moral, vivências, conhecimentos e experiências são fundamentais na autointerpretação e percepção de mundo de cada indivíduo, conforme mencionado pela entrevistada. Ao entender que "não somos fragmentados, somos multi dimensões interligadas" (E11), torna-se

evidente que a identidade profissional é formada por uma complexa teia de influências e vivências.

Portanto, a fala da entrevistada enfatiza que (re)conhecer-se é essencial para o desenvolvimento profissional (Tardif, 2017). Essa autorreflexão permite que as pedagogas compreendam como suas crenças e valores internalizados influenciam suas práticas educativas e suas interações com os indivíduos, promovendo uma prática mais consciente e humanizada. Dessa maneira, Day (2001) ressalta que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo e complexo, envolvendo tanto o crescimento pessoal quanto profissional e que a autorreflexão é importante para a formação de uma identidade profissional integrada. Assim, reconhecer a identidade profissional como uma interseção de múltiplas dimensões e experiências promove uma prática mais qualificada, ética e voltada às necessidades dos sujeitos..

O contexto da vida pessoal condicionou a escolha de algumas pessoas para o curso de Pedagogia, influenciando significativamente no seu desenvolvimento profissional, conforme evidenciado na fala da E16:

E, na verdade, eu fui conduzida por esse caminho. Nunca foi minha opção ser professora inicialmente, não, nunca foi. É na minha época de juventude, adolescência, quando se começa a integrar no mercado de trabalho e buscar oportunidades na vida. A gente não tinha muitas opções a não ser a porta que se abria. Era onde você se colocava e se preparava profissionalmente.

Essa narrativa conecta-se com o que Tardif (2017, p. 72) e Day discutem sobre o desenvolvimento profissional. Tardif assinala que a trajetória pessoal e escolar influencia na internalização de conhecimentos, competências, crenças e valores, que são aplicados de maneira não reflexiva na prática profissional. A fala da E16 ilustra como circunstâncias pessoais e contextuais podem direcionar escolhas profissionais, que, mais tarde, solidificam-se por meio da prática e da experiência. Para a E16, as portas que se abriram na juventude determinaram o caminho profissional, demonstrando que o desenvolvimento profissional não é apenas resultado de uma escolha consciente, mas também das oportunidades e contextos vividos. Reconhecer e refletir sobre esses fatores é essencial para entender a identidade profissional como uma interseção de múltiplas dimensões e experiências,

promovendo uma prática docente mais consciente e adaptada às realidades dos estudantes (Day, 2001).

A subjetividade não está necessariamente vinculada exclusivamente à esfera da vida pessoal, pois os profissionais precisam prestar contas de suas escolhas e ações no ambiente de trabalho. Contudo, a ética, a moral e os valores pessoais são fundamentais para embasar atitudes humanizadoras e de alteridade. Esses aspectos podem ser conectados às ideias de Baptista (2005) sobre a formação ética e moral dos educadores. Dessa maneira, Baptista (2005) enfatiza que a educação profissional deve incluir uma dimensão ética, que permita aos professores agirem de maneira consciente e responsável em suas interações com os estudantes e na construção de um ambiente educativo inclusivo e respeitoso. Essa perspectiva também se alinha com os argumentos de Tardif (2017) sobre como a trajetória pessoal e escolar influencia a internalização de conhecimentos, competências, crenças e valores que são aplicados na prática profissional. Day (2001) reflete que essa visão ao destacar a importância da reflexão contínua e do desenvolvimento pessoal para a formação de uma identidade profissional.

Entretanto, E17 narra que: “Não tem essa relação, porque eu consigo, digamos assim, separar, o pessoal do profissional? Então, acredito que não tenha nada a afetar nessa questão”. Essa perspectiva contrasta com a visão de Baptista (2011, p. 26), que sublinha que a “postura humana do professor tem um impacto significativo na prática pedagógica”. Baptista (2011) relata que a ética e a moral são partes essenciais do conhecimento profissional, influenciando diretamente a maneira como os professores interagem com os estudantes e constroem um ambiente educacional inclusivo e acolhedor. Enquanto E17 defende a separação entre o pessoal e o profissional, Baptista (2011) propõe que a ética e a moral são fundamentais para uma prática educativa eficaz. Essa visão está alinhada com Tardif (2017) sobre como a formação pessoal e escolar influencia a identidade profissional, e com Day (2001) sobre a importância da reflexão contínua e do desenvolvimento ético para os educadores. Reconhecer a influência das dimensões éticas e morais na prática educativa pode enriquecer o desenvolvimento profissional

do pedagogo, capacitando os professores a enfrentar os desafios complexos da educação contemporânea com sensibilidade, responsabilidade e eficácia. A figura 16, a seguir representa a dimensão pessoal e o desenvolvimento profissional.

Figura 16 - Associação do caleidoscópio com o desenvolvimento profissional



Fonte: Canva, 2024.

O caleidoscópio foi escolhido por exemplificar diferentes visões, uma vez que cada fragmento de vidro modifica a visão. Representa, no cenário de desenvolvimento profissional, uma parte única da vida pessoal de cada pedagoga, como suas experiências, valores, crenças e perspectivas individuais. Esses elementos constituem a dimensão pessoal, formando a base sobre a qual a prática profissional da educadora desenvolve-se. Assim como os fragmentos de vidro dentro do caleidoscópio combinam-se e rearranjam-se para formar padrões coloridos e complexos, a interação desses aspectos pessoais influencia e enriquece a abordagem profissional da pedagoga. O desenvolvimento profissional, então, é o reflexo desses elementos pessoais em ação na prática profissional e nas interações com os sujeitos do processo educativo, influenciando a qualidade e o impacto educativo da educadora.

Somos sujeitos humanos tanto na dimensão pessoal quanto na dimensão profissional, carregando conosco sonhos, crenças, moral, ética e histórias de vida que permeiam ambas as esferas e influenciam-se reciprocamente. Conforme observado por Tardif (2017, p. 69), "o que foi retido das experiências familiares ou

escolares dimensiona, ou pelo menos orienta, os investimentos e as ações durante a formação inicial universitária". A relação entre a dimensão pessoal e profissional é importante na formação acadêmica das pedagogas. Dessa maneira, Nóvoa, em seus estudos sobre formação de professores, indica a importância da reflexão sobre a experiência pessoal como um componente essencial no desenvolvimento profissional, sinalizando que os professores constroem sua identidade profissional integrando suas histórias pessoais, valores e crenças com os conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica (Nóvoa, 1995).

Nessa direção, Libâneo (2010) enfatiza que a formação inicial da pedagoga precisa fornecer subsídios para os futuros educadores não apenas com conhecimentos técnicos, mas também com uma base ética sólida. Dentro dessa perspectiva, é possível compreender que é importante uma formação acadêmica para pedagogas que não se limite ao aprendizado técnico, mas que envolva um processo complexo de integração entre experiências pessoais, valores éticos e conhecimentos teóricos. A reflexão sobre esses aspectos permite as educadoras desenvolverem uma prática profissional mais consciente, ética e voltada às necessidades educacionais dos estudantes e da sociedade contemporânea. Considerando essa ótica, exploraremos a importância da dimensão formativa na academia para o desenvolvimento profissional do pedagogo.

6.3.2 O curso de Pedagogia na UFFS, *campus* Erechim: percalços e avanços na caminhada profissional

A segunda categoria de análise emerge de questões relacionadas à dimensão acadêmica, dessa forma, nela, são analisados excertos relacionados à formação inicial em Pedagogia na UFFS, *campus* Erechim, e desenvolvimento profissional. Destaca-se a importância da formação acadêmica inicial e o pós para esse desenvolvimento profissional da pedagoga.

A formação inicial embasa conhecimentos específicos da profissão. Esses conhecimentos da pedagogia emergem da e para educação. Seu campo de

conhecimento específico é a totalidade do processo educativo (Libâneo, 2010). Para Franco (2006, p. 69):

[...] a pedagogia se mostra como uma ação social de organização da educação de uma sociedade. E isso se dá quer na organização da intencionalidade social – distante de um projeto de intervenção na prática mas, ao contrário, um processo que fortalece a reflexão filosófica, quer na estruturação prévia das condições organizacionais, didáticas e administrativas das salas de aula – no pressuposto de que a educação se faz pela instrução, conforme ênfase herbatiana, quer na proposta de sua ação no esclarecimento, na transformação e na orientação da práxis educativa da sociedade, onde desvela as finalidades político-sociais presentes no interior da *práxis* e reorienta ações emancipatórias para sua transformação.

Diante dessas constatações, a premissa de uma formação inicial em pedagogia, embasada na emancipação, humanização e conhecimento científico, torna-se imprescindível para uma transformação e desenvolvimento da educação. Neste sentido, são visualizadas as percepções das egressas diante da sua formação inicial em pedagogia da UFFS, *campus* Erechim, relacionando-a ao seu desenvolvimento profissional. Salienta-se que os espaços de atuação das egressas são distintos, como já apresentado anteriormente, por isso os pontos convergentes e divergentes sobre a formação inicial serão abordados.

Dessa forma, as egressas foram convidadas a compartilhar aspectos da formação inicial que consideram essenciais para seu desenvolvimento profissional e prática diária em seus contextos de trabalho. Suas vozes revelam tanto aspectos que contribuem para sua atuação profissional quanto pontos frágeis da formação inicial em Pedagogia na UFFS, *campus* Erechim. É importante destacar que o curso de Pedagogia é uma licenciatura, formando professores, mas também habilitando pedagogos para atuar em diversos espaços educacionais, além da escola. Segundo as DCNCP:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de **professores** para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos **conhecimentos pedagógicos** (Brasil, 2006, p. 2. Grifos nossos).

Diante disso, destaca-se, inicialmente, nessa dimensão, percepções de egressas relativas à Pedagogia e à profissão do Pedagogo. Para a egressa E2, que atua em um espaço não formal como pedagoga, a formação inicial proporcionou uma visão adicional, mas não a preparou teoricamente para atuar em sua área específica:

Eu acho que assim contribuiu para despertar meu interesse. A gente tem uma disciplina chamada acho que os Campos do profissional, pedagogo, não me lembro bem como é a nomenclatura. Mas ela me despertou interesse nessa disciplina. Recebemos alguns pedagogos e tinha um pedagogo da área social, o pedagogo da empresarial e hospitalar. Então, a gente pode ver que a gente tinha outras áreas para seguir. E a partir dali me despertou interesse, mas a gente nunca teve uma parte teórica ou algo a mais para saber de qualquer outra área que não fosse a área escolar (E2).

A partir da fala de E2, percebe-se que a universidade e o curso potencializaram uma busca distinta do espaço escolar, porém não clarificaram esses espaços e as potencialidades da ação educativa fora da docência. Diante disso, evidencia-se um desafio importante na formação de pedagogas na UFFS, *campus* Erechim: enquanto o curso prepara para o magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim como em outros contextos escolares, há uma necessidade de expandir o conhecimento teórico e prático para outras áreas de atuação. Isso inclui vivenciar e dialogar como os princípios pedagógicos que podem ser aplicados em ambientes não formais, como empresas, hospitais, ONGs e outras instituições. Para Libâneo (2010, p. 54):

[...] o trabalho pedagógico não se reduz ao trabalho escolar e docente, embora todo trabalho docente seja um trabalho pedagógico. Vai daí que a base comum de formação do educador deva ser expressa num corpo de conhecimentos ligados à Pedagogia e não à docência, uma vez que a natureza e os conteúdos da educação nos remetem primeiro a conhecimentos pedagógicos e só depois ao ensino, como modalidade peculiar de prática educativa. Inverte-se, pois, o conhecido mote “a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador”. A base da identidade profissional do educador é a ação pedagógica, não a ação docente. Com efeito, a Pedagogia corresponde aos objetivos e processos do educativo. Justamente em razão do vínculo necessário entre a ação educativa intencional e a dinâmica das relações entre classes e grupos sociais, é que ela investiga os fatores que contribuem para a formação humana em cada contexto histórico-social, pelo que vai constituindo e recriando seu objeto próprio de estudo e seu conteúdo — a educação. Somente com esse entendimento é possível formular uma concepção de formação do educador, pois é a teoria pedagógica que pode, a partir da prática, formular diretrizes que darão uma direção à ação educativa.

Trata-se de ação educativa que pode ser realizada em diferentes espaços, fora da docência, espaços que são pouco conhecidos pelas egressas do curso de pedagogia da UFFS *campus* Erechim. Além de E2, outras egressas também socializaram sobre a fragilidade de reconhecer os espaços em que podem atuar, demonstrando uma abordagem limitada, durante a graduação, dessas possibilidades. E13 narra que, hoje, atuando em um espaço distinto da escola, visualiza sua profissão em qualquer lugar:

Olhando para hoje, aquilo que eu faço hoje, eu lembro que a gente teve uma disciplina que falava sobre a pedagogia em espaços não escolares. E eu lembro, assim, que foi muito distante do que hoje eu enxergo como possibilidade. Hoje, eu consigo me enxergar onde eu quiser, sabe? Eu consigo me ver. Eu consigo ver o potencial que a aprendizagem tem em qualquer espaço, qualquer espaço (E13).

A profissão de pedagogo está, de fato, em diversos espaços, conforme sinalizado no capítulo dois desta dissertação, e o desenvolvimento profissional de um pedagogo está diretamente ligado a esses espaços. As egressas enfatizam que é importante que seja tratado sobre essas distintas possibilidades, de maneira mais aprofundada durante o curso. Dessa forma, E4 salienta que: “Durante a graduação, teria que ter uma visão maior do que aonde eu consigo. O que é que eu preciso fazer para chegar até lá?” (E4).

Ao visualizar os PPC's, dos quais essas egressas são oriundas, percebe-se que o primeiro implementado, do ano de 2010, tem uma disciplina, denominada “Introdução ao curso de Pedagogia e à profissão de pedagogo”, no primeiro semestre do curso, com uma carga horária de 45 horas. Já no PPC de 2018, essa carga horária foi ampliada para 60 horas e a disciplina continuou sendo ofertada no primeiro semestre (Erechim, 2018). Mesmo ampliando-se a carga horária, as egressas relatam o desconhecimento de outras áreas de atuação. Além dessas disciplinas em ambos os PPC's, há uma destinada à Educação Popular e processos educativos (e não pedagógicos) na educação não formal, ofertada no penúltimo semestre. Já no PPC de 2010, era denominada “Processos educativos em espaços não formais” e ofertada no último semestre.

Essa nomenclatura das disciplinas expõe um enfoque nos processos educativos em espaços de educação não formal, em vez de processos pedagógicos, o que é refletido nas falas das egressas. Dessa forma, E6 pontua que: “Eu sinto que faltou explorar outras possibilidades da pedagogia, porque quando a gente entra no curso, a gente pensa: ‘Ah, a única possibilidade é ser professor’”. Embora a abrangência dos processos educativos seja importante para a compreensão das múltiplas dimensões do aprendizado ao longo da vida, a ausência de um olhar específico para os processos pedagógicos em ambientes não formais fica evidente na percepção das egressas. Seguindo essa perspectiva, Libâneo (2001) afirma que a pedagogia envolve práticas educativas sistemáticas que visam à formação do indivíduo, descrevendo que a formação pedagógica precisa incluir metodologias e estratégias específicas para diversos ambientes educacionais.

Neste sentido, torna-se importante visualizar, dentro da grade curricular, os processos educativos amplos, mas também a prática pedagógica estruturada, possibilitando às pedagogas a planejar, implementar e avaliar intervenções educativas intencionais em ambientes não formais. Dessa forma, é importante equilibrar a compreensão da totalidade da educação com a habilidade prática de mediar processos pedagógicos para além dos muros da escola (Libâneo, 2010).

No primeiro Projeto Pedagógico de Curso (PPC), além da disciplina mencionada no primeiro semestre, eram oferecidos componentes curriculares optativos. Essas disciplinas podiam ser escolhidas pelas egressas, não sendo obrigatórias. O PPC inicial oferecia doze opções de componentes curriculares optativos, dos quais as egressas poderiam escolher quatro ao longo do curso. No segundo PPC, esse número aumentou para 49 opções, permitindo que as egressas escolhessem três dessas disciplinas.

No primeiro Projeto Pedagógico de Curso (PPC), havia quatro disciplinas optativas disponíveis: Pedagogia Hospitalar, Seminário Temático em Pedagogia Hospitalar, Fundamentos da Educação Especial e Seminário Temático em Pedagogia Especial. No segundo PPC, apenas a disciplina Pedagogia Hospitalar permaneceu como opção, sendo relacionada à pedagogia fora do contexto escolar

(UFFS, 2010; 2018). Essa estrutura dos PPCs sugere uma abordagem inicial e limitada em relação aos espaços de atuação do pedagogo. Nos dois PPCs mencionados, observa-se que apenas uma disciplina específica da profissão e uma que relata sobre o espaço não formal (mas que espaços são abordados) e com uma oferta reduzida de temáticas em disciplinas não obrigatórias ao longo do curso. Pelas falas das egressas, isso indica uma possível necessidade de ampliação e diversificação das oportunidades de formação para abranger melhor os diferentes contextos em que os pedagogos podem atuar, além do ambiente escolar.

Nessa direção, o primeiro PPC tem uma ênfase maior em conhecimentos oriundos de outras áreas do que o oriundo da própria Pedagogia. Como se pode observar na oferta das disciplinas obrigatórias do curso, de ambos os PPC's: História geral da educação; História da educação brasileira; Psicologia da educação; Sociologia da educação e Filosofia da educação, todas com uma carga horária de 60 horas. Essas disciplinas parecem focar a interdisciplinaridade entre diferentes campos educacionais, destacando a conexão com a educação em geral, mas não necessariamente com a Pedagogia como disciplina específica de estudo. A ligação dessas áreas, no domínio específico, é entre a educação e não à pedagogia propriamente. Os conhecimentos provenientes de outras ciências fortalecem e enriquecem a Pedagogia ao proporcionar uma visão ampla do processo educativo, não se limitando a um único enfoque epistemológico. No entanto, segundo Libâneo (2009), os pareceres e resoluções que influenciam a estruturação do curso de Pedagogia tendem a restringi-lo predominantemente à formação para a docência:

Com efeito, a negação da existência de conhecimentos teóricos e práticos próprios da ciência pedagógica (em conexão com as demais ciências da educação) e a recusa de admitir-se um campo de atuação profissional mais amplo ao pedagogo abriam flancos a toda sorte de reducionismos, à intransigência e intolerância das posições estabelecidas nos campos do conhecimento, resultando no empobrecimento da investigação pedagógica específica, no vazio teórico da formação profissional, na desvalorização da formação pedagógico-didática dos licenciandos (Libâneo, 2010, p. 64).

Nessa perspectiva, Libâneo (2009) aponta uma crítica contundente à negação dos conhecimentos teóricos e práticos específicos da ciência pedagógica, assim como à limitação do campo de atuação profissional do pedagogo. Há uma

insistência em restringir a formação do pedagogo à docência, segundo o autor, o que resulta em várias consequências negativas. Essa desvalorização do conhecimento teórico e prático da ciência pedagógica é refletida também no quadro de professores do curso, de um quadro total de 28 professores, quatro deles são pedagogos do domínio específico do curso, outros três são do domínio conexo, que, em sua maioria, tem experiências ligadas somente à docência, conforme informações disponíveis no *site* da Universidade.

A situação descrita demonstra uma possível desconexão entre a formação teórica da ciência pedagógica e a composição do corpo docente de um curso de Pedagogia. A predominância de professores com experiência, principalmente, na docência, mesmo nos domínios específicos ou conexos do curso, pode indicar uma lacuna na diversidade de experiências e na abrangência dos conhecimentos pedagógicos oferecidos aos estudantes. Isso levanta questões sobre a necessidade de uma equipe docente mais diversificada, que possa enriquecer o ensino com diferentes perspectivas e práticas, alinhadas com as diversas possibilidades de atuação profissional dos pedagogos, além dos muros da escola.

Entender até onde se pode alcançar, aspirar a outros espaços, buscar inspiração e trocar experiências com profissionais de diferentes áreas, saber que é viável planejar uma trajetória alternativa, tudo isso possibilita um desenvolvimento profissional diferenciado. Isso direciona a formação acadêmica e profissional para explorar novos caminhos e oportunidades, além dos tradicionais, ampliando, assim, as perspectivas e potenciais de atuação na carreira.

Nessa mesma perspectiva, E6 destaca a ênfase do curso como a única possibilidade de ser professora, ela, além de destacar isso, narra que ainda não se encontrou como professora e que está à procura do “seu” lugar certo (E6). Sobre o aspecto da formação inicial, ressalta que:

Outra questão que eu senti falta são os conceitos básicos da fundamentação da educação. A gente teve, só que eu acho que a maneira que foi nos passada foi algo muito complexo, que agora eu consigo entender todos esses aspectos da educação, toda a teoria, o que fundamenta uma educação tradicional, estando no mestrado (E6).

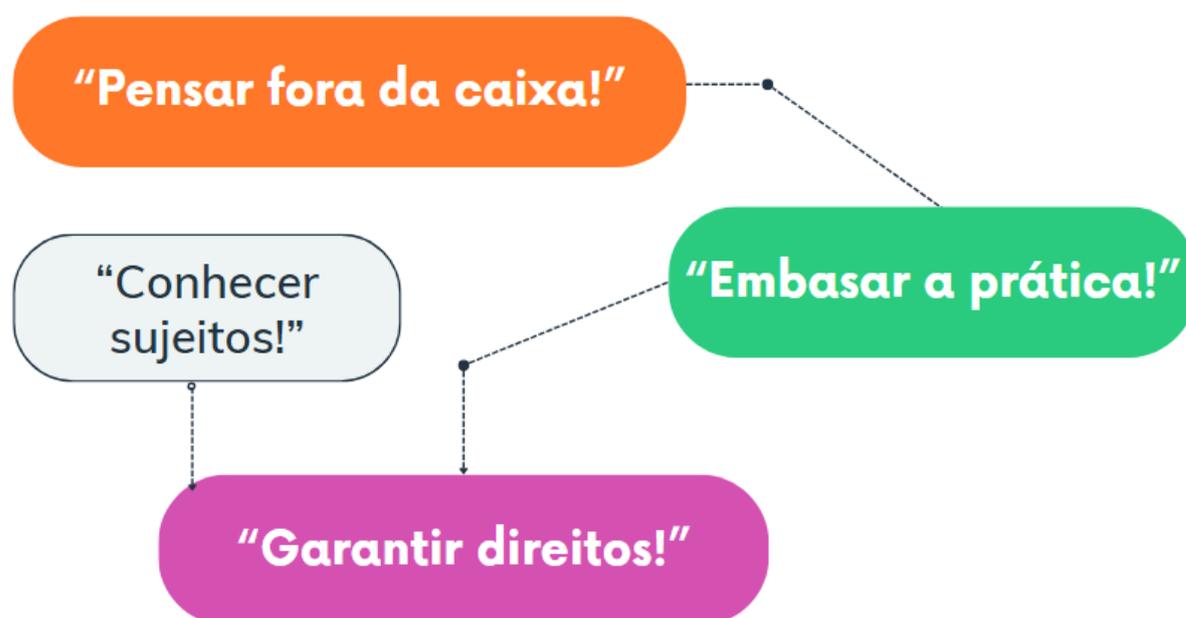
Identificar-se com a área em que se atua não apenas contribui para a construção da identidade pessoal, mas também para o desenvolvimento profissional, pois permite uma maior integração e compreensão do papel desempenhado dentro desse contexto. Segundo Marcelo (2009, p. 12): “O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjectivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto”. Ao associar a dimensão acadêmica e pessoal, sobreleva-se que o curso de pedagogia da UFFS *campus* Erechim possibilita às egressas fazerem uma reflexão e autoconhecimento em uma disciplina “Histórias de vida: narrativas e formação de professores”, que é uma disciplina optativa e não obrigatória, no último ano de graduação (UFFS, 2018), de certa forma ignorando os estudantes que já chegam com muitos anseios, angústias e conhecimentos. Esse componente curricular não estava no PPC de 2010, nem como disciplina optativa.

De certa forma, essas narrativas das entrevistadas demonstram que a universidade não tem dado voz aos egressos, levando-se em conta o seu desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “forma-se” (Nóvoa, s.a). Por outro lado, as egressas sinalizaram para diversas contribuições do curso de Pedagogia da UFFS para seu desenvolvimento e atuação profissional. Segundo Day (2001), a qualidade da formação inicial influencia significativamente como os professores desenvolvem-se ao longo de suas carreiras. Neste sentido, Day (2001) demonstra que as instituições de formação precisam não apenas fornecer subsídios teóricos e práticos, mas também dialogar e demonstrar aos professores os desafios complexos e dinâmicos do ambiente de trabalho. Ele destaca a necessidade de uma formação que promova reflexão crítica e compromisso com o desenvolvimento contínuo, elementos essenciais para uma prática educativa qualificada ao longo do tempo.

Diante desse cenário, na figura 17, são ressaltadas frases recorrentes entre as entrevistadas, dentre elas: “pensar fora da caixa”; “embasar a prática”; “garantir os direitos” e “conhecer os sujeitos. Dessa forma, elas evidenciam um curso de Pedagogia voltado para a criatividade e inovação na abordagem educacional; a

importância de embasar a prática em conhecimentos científicos e legais; o compromisso com a garantia dos direitos educacionais e o reconhecimento da individualidade e subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Esses elementos não apenas orientam a atuação profissional dessas pedagogas, mas também refletem valores essenciais para uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Isso demonstra que o curso de Pedagogia da UFFS busca preparar seus estudantes para atuarem na educação de forma crítica, ética e responsável, promovendo uma visão ampla e integradora.

Figura 17 - Falas recorrentes das egressas sobre a potencialidade do curso de Pedagogia



Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Percebe-se, a partir das vozes de egressas, que o curso de Pedagogia da UFFS *campus* Erechim possibilita reflexão, pensar além do que é visível, além do óbvio, demonstra diversas potencialidades para a prática dentro da docência, especificamente da Educação Infantil, embasamento científico e legal. Pensar fora da caixa, segundo as entrevistadas é ampliar o repertório, planejar com

embasamento teórico, pesquisar, construir conhecimento, refletir sobre o que será e/ou está sendo feito e depois sobre o que se fez.

Nesse viés, E1 salienta que a Universidade possibilitou uma visão da importância da reflexão constante da sua prática:

O que eu levo muito é a reflexão, isso para mim me marcou e isso é uma coisa que eu levo no meu planejamento, na minha rotina, então, eu participo ativamente do meu planejamento mesmo. E aí eu também consigo ter essa noção. Tá, eu gostei, ah, eu não gostei, será que meus alunos iriam gostar? Ou refletir? O que eu posso mudar da próxima vez? Então é bem essas marcas que a universidade deixou em mim (E1).

Para E1, a reflexão constante sobre a prática pedagógica destaca-se como um legado significativo da sua formação na universidade. Isso evidencia como a capacidade de refletir integrou-se ao seu planejamento diário e como ela considera ativamente o impacto das suas decisões no aprendizado dos sujeitos. Essa prática reflexiva não apenas influencia suas abordagens futuras, como também indica um compromisso contínuo com o aprimoramento profissional e a qualidade do ensino.

O desenvolvimento profissional é enriquecido por meio dessa reflexão, pois ela propicia uma análise pessoal, contextual e prática, envolvendo crenças pessoais e promovendo ajustes ou reafirmações na abordagem profissional. Desenvolve-se, na reflexão, um olhar crítico sobre si, a teoria e a prática. Sob a perspectiva de Libâneo (2006), durante a formação inicial, é fundamental proporcionar momentos de diálogos, reflexões, questionamentos, resolução de problemas, para que se possa aprimorar sua reflexão e prática. Dessa forma, a partir das narrativas, denota ser uma característica da formação em Pedagogia da UFFS, *campus* Erechim.

Além disso, “uma coisa que a universidade me deu foi essa visão de saber onde buscar o que eu preciso, onde buscar embasamentos, e uma visão de construir conhecimento” (E16). Diante disso, a pesquisa apresenta-se como um aspecto basilar da sua formação inicial. No âmbito do desenvolvimento profissional, a pesquisa agregará conhecimento e autoconhecimento, já que, para pesquisar, é preciso ter uma mobilização, um problema, algo que desestabilize o pesquisador, requer questionamento, às vezes observação, diálogo, reflexão e aporte teórico. Algumas vezes, o pesquisar reafirma pensamentos, outras vezes, modifica posturas,

mas, de qualquer maneira, transforma sujeitos e enuncia mudanças no campo profissional também. Para Freire (1996, p. 16):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Ensinar e pesquisar na visão de Freire são indissociáveis e fundamentais para os processos de ensino e aprendizagem dos sujeitos. Nessa direção, E5 destaca uma disciplina que a motivou a seguir pesquisando e se reconhecendo: “[...] pesquisa em educação também é muito interessante porque foi uma das disciplinas que mais me motivou também a seguir no mestrado. Depois, porque esse campo da pesquisa me interessa muito. Eu adoro fazer pesquisa” (E5). Sob a luz das ideias de Nóvoa (2009), o professor reflexivo precisa de uma formação baseada na investigação, no trabalho em equipe, de supervisão, avaliação e trocas colaborativas.

Ao investigar torna-se importante um embasamento teórico, o que fica evidente, também, na fala das entrevistadas, reafirmando uma formação inicial baseada na pesquisa e conhecimento científico. Conforme retratado pelas egressas: “Uma coisa que a universidade me deu foi essa visão de saber aonde buscar o que eu preciso, de você ter que estudar para isso. A universidade me possibilitou bastante embasamento e essa visão de estar sempre em busca, quando não sei”. (E16), por sua vez, para E8: “A Universidade me mostrou que eu tenho que ler para embasar minha prática”.

As DCNP determinam: que “Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:[...] II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional”. Dessa maneira, nota-se que o curso de Pedagogia, da UFFS *campus* Erechim, além de preocupar-se com o conhecimento legal e científico, propicia essa visão de sujeito autônomo que busca algo. Os PPC's do curso de Pedagogia da UFFS destacam como característica das egressas: “e) autonomia intelectual e atitude investigadora – construir autonomia intelectual,

profissional e cidadã com a realidade em que vive, exigindo uma relação que efetivamente demonstre a responsabilidade social” (UFFS, 2010; UFFS 2018 p. 39), pelas vozes das egressas, é possível ressaltar essa característica. Além disso, demonstra que conhecimento modifica-se e que é preciso atualizar-se para ser um profissional da e para educação. Seguindo essa perspectiva da pesquisa, evidencia-se que, em todas as turmas do Mestrado Profissional em Educação da UFFS, *campus* Erechim, houve a presença de egressas do curso de Pedagogia.

Seguindo essa lógica, E10 relata que a Pedagogia da UFFS tem uma visão positiva no campo educacional da sua cidade:

A minha formação também, eu acho que contribui me dando destaque. Pois visualizo a preferência de muitos lugares, por estudantes que se formaram na Pedagogia da UFFS. E basicamente, eu trago para cá tudo o que eu vi dentro da universidade. Lógico, às vezes fazendo umas adaptações, uma coisa aqui, outra ali, porque a gente sempre teve contato direto na teoria, e ver na prática acontecendo é encantador (E10).

Diante dessa afirmação, percebe-se que os egressos estão contribuindo com a educação da região do Alto Uruguai, destacando a qualidade da formação inicial em Pedagogia. O curso nos seus dois PPC's: “assume o compromisso social e acadêmico de contribuir para promover o desenvolvimento educacional da região por meio do oferecimento de Ensino Superior gratuito e de qualidade” (UFFS, 2010, p. 29; UFFS, 2018, p. 25), o que está se consolidando na região, conforme é perceptível na fala de E10. As oportunidades de trabalho também se revelam importante para o desenvolvimento profissional.

Quanto aos aspectos ligados ao desenvolvimento profissional e à formação inicial, Nóvoa (1992, p. 25) assevera que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

A partir do que as entrevistadas relatam é perceptível a preocupação da pedagogia da UFFS com uma visão crítica-reflexiva, autônoma e de pesquisa para além do que é visto e vivido profissionalmente. Dessa forma, um relato reflete sobre a visão de um curso e uma universidade que possibilita diversas reflexões,

conhecimento, práticas e vivências, destacando também os professores que fizeram parte do seu percurso acadêmico:

O curso de pedagogia da UFFS do *campus* Erechim, eu tenho mais conhecimento por ter estado aí, ele é um curso muito completo. Ele é um curso que trata de vários aspectos da docência. E eu acho assim, tenho esse entendimento que foi um privilégio passar pela universidade federal e ser um estudante da federal e me formar na federal, porque a bagagem que eu tenho hoje de conhecimento, ela se deve muito ao empenho dos meus mestres que passaram pelo meu caminho (E9).

Outro aspecto recorrente na fala das entrevistadas foi a de reconhecer os sujeitos, demonstrando que o professor não está em uma posição acima de ninguém, que esses sujeitos não são tábulas rasas e que possuem cultura, crenças, motivações, E12 retrata isso na sua fala:

Aprendi muito sobre o respeito com a criança. Sobre tratar ela também como um ser humano que é. Se desconstrói muito da cultura comum que a gente tem de achar que a criança, ela é subalterna a nós e não tem as próprias experiências dela e as vivências dela.

As reflexões das entrevistadas, incluindo E12, salientam um importante aspecto da prática pedagógica dessas egressas, que é a busca por romper com educação bancária (Freire, 1970). Reconhecer os sujeitos envolvidos, especialmente as crianças, como indivíduos com suas próprias culturas, crenças e experiências, é essencial para uma educação respeitosa, qualificada e inclusiva. Isso desafia e perpassa uma visão tradicional, que, muitas vezes, coloca o professor em uma posição de superioridade frente aos estudantes. Ao valorizar as experiências e vivências das crianças, as educadoras não apenas promovem um ambiente de aprendizagem mais significativo, mas também contribuem para o desenvolvimento integral e autônomo das crianças.

A partir da narrativa da egressa, o curso está cumprindo com sua prerrogativa, expressa no PPC 2018, que se compromete: VI – com o respeito às especificidades da infância enquanto categoria geracional. Desenvolver-se profissionalmente como pedagoga requer uma formação inicial sólida com experiências e vivências embasadas no conhecimento legal e científico. Além disso,

nota-se, a partir das falas das entrevistadas, que se respeita o lugar do outro nesse desenvolvimento, um lugar importante e essencial.

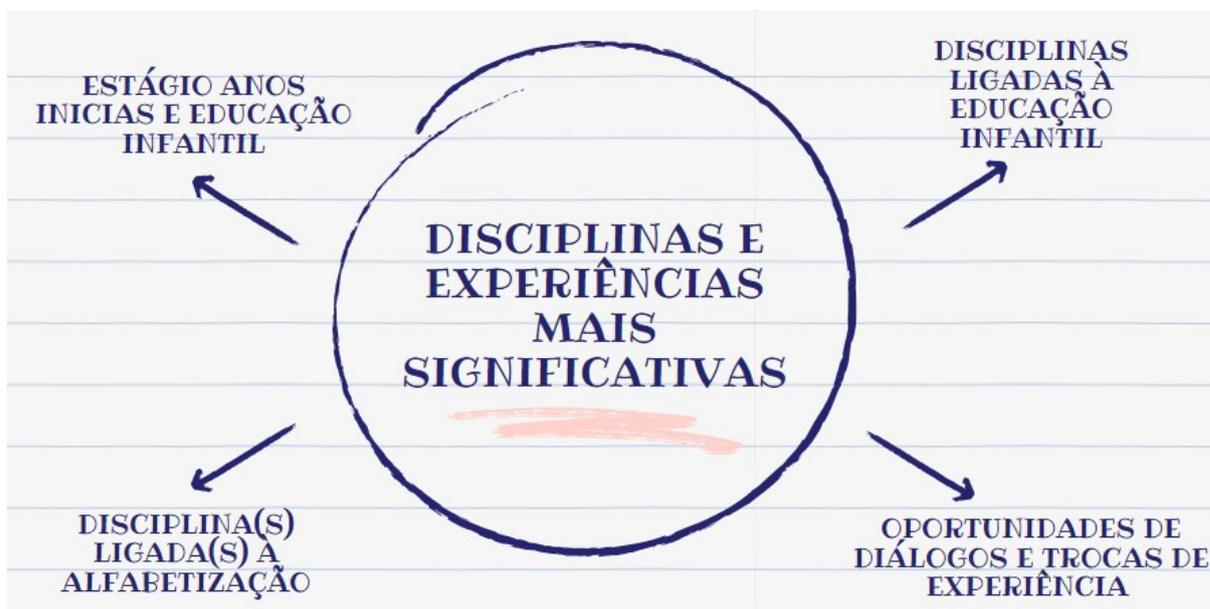
Diante disso, outro destaque mencionado pelas entrevistadas, principalmente por aquelas que atuam na docência, foi as práticas e os momentos de estágio: “o curso me possibilitou muitas práticas, que hoje consigo associar na minha prática no meu ambiente de trabalho” (E17). “Os estágios de anos iniciais e de educação infantil foi algo incrível, porque eu pude, pensar na minha prática de um jeito diferente, outras possibilidades. E eu consegui levar para escola, onde eu trabalho novas propostas e a escola começar a pensar sobre novas possibilidades” (E6). Há muitas pessoas que, ainda, sustentam frases que teoria e prática são binômios. Porém, a partir das falas das entrevistadas e do destaque para o embasamento teórico e a realização na prática refutam essa ideia e reafirma-se que teoria e prática são indissociáveis. Para Pimenta *et. al.* (2014, p. 32):

[...] compreende-se o estágio e a prática numa visão de unidade, na qual ambos constituam-se numa dimensão investigativa, ou seja, a investigação fundamenta-se como instrumento para assegurar a aproximação à realidade e à possibilidade da reflexão na escola [a partir das ferramentas teóricas do curso], além de desenvolver nos alunos, futuros professores, a ideia da pesquisa como princípio formativo da docência, e contribuindo no processo de construção de sua identidade docente.

As experiências práticas, embasadas na teoria, na reflexão, são parte também do desenvolvimento profissional e construção da identidade. As entrevistadas foram questionadas sobre as disciplinas que foram mais significativas durante suas trajetórias. Neste sentido, a figura 18 demonstra as experiências e disciplinas, citadas pelas egressas como mais significativas durante o curso, sendo elas: disciplina(as) de alfabetização³⁶; disciplinas ligadas à Educação Infantil; diálogos proporcionados durante a graduação e os estágios obrigatórios. Para E7: “Eu acho para mim foi muito forte, assim que veio para a somar e que me trazem muito amparo, foram as de educação infantil e as de alfabetização”. Nesse viés, E2 também pontua que: “os estágios, foram momentos maravilhosos. Foi muito engrandecedor para minha prática”.

36 No PPC 2010, era desmembrada em duas disciplinas, no de 2018 passou a ser uma só.

Figura 18 - Experiências e disciplinas citadas pelas egressas mais significativas



Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Por outro lado, a formação apresenta algumas fragilidades relacionadas a embasamentos teóricos, os aspectos mais ressaltados pelas egressas foram: educação especial, metodologias específicas, leitura de Paulo Freire, trazer realidades de escolas sem muitos recursos e os auxílios financeiros. Sobre a educação especial, as egressas socializam ter um conhecimento pouco aprofundado e que, na realidade do cotidiano, lidam com situações relativas a isso, conforme destacado por E4 e E10: “Não lembro exatamente o nome do componente, mas a gente teve uma disciplina de educação especial. Mas, assim, nossa, são realidades impactantes assim e bem difíceis” (E4). Para E10:

Uma relação eu acho que explorar um pouco melhor, a deficiência, sabe? Acho que isso abriria caminhos. Brilhar um pouco mais o olhar dos estudantes para essa temática, acho que explorar mais a fundo e adentrar na educação especial.

Os PPC's de Pedagogia da UFFS, *campus* Erechim, abordam a Educação especial. No primeiro PPC (2010), na disciplina de Educação Inclusiva e, no segundo (2018) na disciplina de Educação Especial e Inclusão. Além disso, é

ofertada a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em ambos os PPC's. Percebe-se pelas falas das egressas e a partir dos PPC's pouco aprofundamento nessa área. A narrativa de E10 refere a importância de explorar mais profundamente a temática da deficiência na educação, indicando a necessidade de ampliar o olhar dos estudantes e profissionais da área. Ao brilhar mais luz sobre esse tema, não apenas se promove uma maior sensibilização e compreensão das questões relacionadas à deficiência, mas também se fortalece a inclusão e o respeito à diversidade dentro dos ambientes educacionais. Essa abordagem mais profunda não apenas enriquece a formação de futuras pedagogas, como também prepara melhor para lidar com a complexidade e as demandas variadas dos estudantes com deficiência (UNESCO,2020). Porém, um curso de pedagogia enfrenta limitações ao tentar abarcar todas as especificidades de sua atuação, necessitando, assim, redimensionar e fazer escolhas estratégicas. Para Libâneo (2001, p. 13):

Obviamente, não cabe imaginar que um curso de Pedagogia venha a incluir a formação de todos os profissionais que se vejam, em certo momento de suas vidas, na contingência de fazer, formal ou informalmente, educação [...]. Em todo caso, poderíamos prever para esses “formadores ocasionais” formas também ocasionais de suprimento de capacitação profissional, tais como cursos de aperfeiçoamento ou atualização dentro, talvez, de atividades de extensão universitária.

Segundo as experiências compartilhadas pelas egressas, ainda há uma necessidade a ser atendida pelo curso: o (re)conhecimento das diversas possibilidades de atuação do pedagogo e as potencialidades da pedagogia. Essa ampla visão permite aos profissionais decidirem, conscientemente, sobre seus destinos profissionais.

Figura 19 - Disciplinas ligadas ao Ensino Fundamental

PPC 2010		
ENSINO DE:	ENSINO DE:	ESTÁGIO
Matemática, História, Geografia, Ciências	Artes; Educação física	Estágio de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
↓	PPC 2018 ↓	↓
ENSINO DE:	ENSINO DE:	ESTÁGIO
Matemática I; História I; Geografia I; Ciências I	Artes; Educação física	Estágio de Anos Iniciais do Ensino Fundamental I; Estágio de Anos Iniciais do Ensino Fundamental II.
Matemática II; História II; Geografia II e Ciências II.		

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

O curso de Pedagogia da UFFS, *campus* Erechim, possui disciplinas ligadas ao Ensino Fundamental conforme a figura 19 demonstra, as quais, no primeiro PPC (2010), eram somente uma e, depois, foram desmembradas em dois semestres. Volta-se o olhar para a docência dos Anos Iniciais, porém mesmo com os ajustes e a ampliação das disciplinas de metodologias específicas no segundo PPC, são sinalizadas pelas egressas, também formadas a partir desse projeto, as quais sentiram a falta de práticas e embasamentos para buscar repertório e material, conforme retratado nas falas a seguir:

E com relação às metodologias específicas, que eu acho que a gente ficou muito naquela coisa de montar o plano ideal, montar plano de aula, mas a gente nunca saia da sala de aula, era só a teoria, a teoria, teoria e pouca prática. Assim, sabe? A prática seria a nossa, os nossos planos de aula, que eram avaliados pelos professores e acabou. Foi isso que eu senti falta, práticas para a gente chegar numa escola e saber como fazer e como desenvolver alguma coisa, sabe? (E10).

Eu acho que até hoje eu sinto falta um pouco das didáticas específicas, assim de ensino de Geografia, ensino de matemática, sabe? Dessas disciplinas específicas, eu acho que é um pouco raso a nossa formação e que chega na hora que a gente precisa trabalhar na escola, às vezes, falta repertório e, às vezes, a gente fica sem até saber para onde buscar,

digamos assim. Enfim, formas de trabalhar determinadas habilidades na escola que eu sinto que faltou, por exemplo (E5).

Pois é, eu acho que poderia ter mais, essa parte de específicas, de ciências, de matemática ali, o ensino desta, dessa parte foi menor do que essas de alfabetização e educação infantil. Essas de ensino de ciências, de matemática, né? História, Geografia, enfim (E7).

A partir dessas narrativas, é possível constatar que a associação dos planejamentos com práticas, dentro do contexto dessas disciplinas e não somente nos estágios, é elemento primordial para o desenvolvimento profissional citado pelas egressas. Percebe-se que há um consenso entre as egressas sobre a falta de prática específica nas metodologias durante o curso de Pedagogia. E10 expressa que houve predominância da teoria na formação, com pouca aplicação prática na sala de aula. E5 menciona a necessidade de didáticas específicas, como ensino de Geografia e Matemática, para melhor preparação na escola. E7 também destaca a percepção de que as disciplinas específicas, como Ciências e Matemática, receberam menos ênfase em comparação com alfabetização e educação infantil. As egressas reconhecem a importância das demais ciências para a sua atuação profissional como docentes dos anos iniciais. Dessa maneira, ressalta-se que:

Formar o docente e o pedagogo é o que está definido para os cursos de pedagogia. No entanto, considerando a complexidade e amplitude envolvidas nessas profissões, o que se evidencia nos dados da pesquisa é que essa formação é generalizante e superficial, e não forma (bem) nem o pedagogo nem o docente (Pimenta; Fusari; Pedroso; Pinto, 2017, p. 25).

Conforme os autores, os cursos de pedagogia enfrentam desafios significativos na formação desses profissionais. As egressas demonstram que a formação é geral e superficial em relação a algumas especificidades, como a educação especial, Anos Iniciais e outros espaços não formais de educação não preparam adequadamente as pedagogas e docentes para as complexidades reais da prática educativa. Isso ressalta a necessidade de revisão e aprofundamento nos currículos e metodologias dos cursos, visando melhorar a preparação das futuras profissionais da educação.

Outro aspecto ressaltado pelas egressas foi a falta da leitura de Paulo Freire: “Eu senti falta da leitura de Paulo Freire. Eu acho que isso é uma crítica que vem há muito tempo também” (E12). Paulo Freire é o brasileiro ligado à educação, mais

conhecido no mundo, e tem uma relevância fundamental no campo da educação e parece passar despercebido pelas egressas no curso de pedagogia da UFFS. Diante disso, visualiza-se uma lacuna significativa na abordagem das obras de Paulo Freire no curso de pedagogia da UFFS, *campus* Erechim, conforme relatado pelas egressas. Dessa forma, percebe-se que não recebe o destaque merecido nas ementas das disciplinas, especialmente no PPC de 2010, em que apenas três de suas quase 40 obras são consideradas leituras obrigatórias em disciplinas específicas. Outras cinco obras são listadas apenas como referências complementares. Isso sugere uma oportunidade perdida para explorar mais profundamente os princípios pedagógicos e filosóficos de Freire, que são fundamentais para a formação de pedagogas comprometidas com uma educação crítica e transformadora idealizada pelo curso de Pedagogia da UFFS *campus* Erechim, conforme destacado no PPC 2018 (UFFS, p. 39):

Espera-se que o egresso do curso de Pedagogia tenha consciência do que compõe o trabalho pedagógico e o respectivo campo de atuação, principalmente no que se refere à formação humana e seu caráter social, crítico, ético, histórico, científico e tecnológico, construindo e refletindo sobre objetivos, finalidades e formas de intervenção nos processos educativos escolares e extraescolares, coordenação pedagógica e gestão escolar.

Parece que, mesmo no PPC de 2018, houve apenas um avanço limitado no que diz respeito à incorporação das obras de Paulo Freire no curso de pedagogia da UFFS. A disciplina "Educação popular: tópicos freirianos" é oferecida como optativa, indicando que o estudo das ideias de Freire não é central no currículo obrigatório. Além disso, apenas duas obras do autor são destacadas como referências básicas nas disciplinas obrigatórias do curso. Isso demonstra que, apesar da importância reconhecida de Freire na educação brasileira e global, sua influência no currículo do curso parece ser limitada, o que pode afetar o desenvolvimento profissional dos estudantes em termos de reflexão teórica e prática educacional.

Um aspecto específico apontado por uma egressa que vivenciou o momento inicial de construção da UFFS, *campus* Erechim, foi a falta de uma brinquedoteca:

Então, eu, especificamente, durante a minha graduação, nós não tínhamos uma brinquedoteca ampla, um espaço. Era lá no seminário³⁷ o espaço ainda muito iniciante, diferente do que é hoje o brinquedoteca da UFFS. Então, na época, nós sentimos falta disso, dessas ações desenvolvidas na brinquedoteca, nessa organização que pudesse envolver crianças, formação de professores, em que a gente poderia estar trazendo para esses espaços (E8).

Essa especificidade de falta de espaços específicos aconteceu durante o percurso de egressas que se formaram em 2014, pois a UFFS estava iniciando sua caminhada também e as aulas aconteciam em um espaço alugado. Esse espaço não era definitivo, mas provisório. A conclusão do *campus* definitivo foi em 2014, ano em que houve a mudança para o novo local (UFFS, s.d, s.a.). Diante dessas constatações, atualmente, essa falta foi suprida, pois há uma brinquedoteca no *campus* de Erechim, conforme constatado a seguir:

O curso de Pedagogia possui um laboratório – a Brinquedoteca da UFFS/Campus Erechim –, que tem a intenção de propiciar aos futuros professores conhecimento sobre as teorias e as práticas que envolvem os brinquedos e as brincadeiras, bem como ser um espaço em que as práticas educativas possam ser exercidas e refletidas (UFFS, 2018, p. 214).

A partir da percepção dessa egressa é possível visualizar a importância de um espaço físico, de um laboratório de vivências práticas para o desenvolvimento profissional docente. Esse espaço não apenas proporciona as futuras professoras experiências práticas pedagógicas com interações e brincadeiras (eixos estruturantes da Educação Infantil)³⁸ (Brasil, 2009), assim como é um importante ambiente para a reflexão sobre práticas educativas nessa etapa. A existência desse laboratório reflete um avanço significativo da UFFS *campus* Erechim, na promoção do desenvolvimento profissional dos docentes em formação, oferecendo um ambiente que possibilita relacionar teoria e prática. Essa questão é destacada pelas egressas como um ponto que afeta diretamente as vivências acadêmicas e o desenvolvimento profissional dos estudantes.

Outro aspecto ressaltado na narrativa das egressas é a falta de incentivo financeiro para os estudantes da UFFS, sendo mencionada como um obstáculo

37 A UFFS iniciou no seminário Nossa Senhora de Fátima, um espaço alugado e temporário que abrigou os estudantes para as aulas.

38 Disponível nas diretrizes curriculares da Educação Infantil (Brasil, 2009).

significativo, impactando a qualidade de vida durante o curso e as oportunidades de participação em atividades extracurriculares e de pesquisa. A limitação, e muitas vezes a ausência, desses recursos financeiros não apenas limita as experiências práticas e acadêmicas das estudantes, mas também pode influenciar negativamente na sua dedicação aos estudos e no seu comprometimento com a formação profissional. Essa realidade demonstra a necessidade de políticas e apoios institucionais que possam minimizar essas dificuldades e promover um ambiente acadêmico mais inclusivo e sustentável. Até 2023, as bolsas de estudos eram de R\$400,00, valor muito abaixo do salário-mínimo de R\$1320,00 (da época), acarretando uma procura por emprego formal para o sustento dos estudantes. A partir do mesmo ano, os valores de bolsas sofreram reajustes e passaram a ser de R\$700,00, valor maior, mas ainda abaixo do salário-mínimo, como não há egressas a partir desse reajuste, não iremos nos basear por ele. Assim sendo, é considerado aqui o valor da bolsa de R\$400,00. Dessa maneira, E9 detalha que:

Algo que foi pra mim, que senti falta, por eu não estar trabalhando durante o curso de graduação e algo que me chamou muita atenção e que eu acho que poderia ser aprimorado na universidade é a questão dos auxílios. Porque nós, como estamos numa universidade pública, e muitos estudantes que estão ali, eles são estudantes que vêm de uma certa vulnerabilidade social, assim como para mim faz a diferença (E9).

A UFFS oferece, além das bolsas ligadas a projetos de pesquisa, cultura, extensão e programas vinculados ao Ministério da Educação (MEC), bolsas assistenciais para um público específico, porém com algumas restrições, com critérios para ganhar essas bolsas³⁹. As egressas E12, E14 e E16 reconhecem a importância dessas políticas de assistência estudantil e visualizam como poderia ter sido um pouco diferente a vida acadêmica se tivessem tido esse suporte financeiro:

Tenho os 2 lados, e que é complicado. Porque você vai falar, ai, é bom fazer, participar de programas de bolsas, na universidade, às vezes não tem como tu participar de um programa de bolsas, na universidade, se você precisa do dinheiro para se manter. Às vezes, você vai optar pelo trabalho. Então, é uma oportunidade assim que, às vezes, se perde também. Eu acho que, para mim, seria bom um valor maior de bolsas (E14).

39 Para mais informações acessar os editais de bolsas disponíveis no *site* da UFFS: <https://www.uffs.edu.br/>

Mas eu acho que falta muitas políticas dentro da universidade e políticas que acolham, para que o estudante, ele não necessite trabalhar e estudar assim, que tenham bolsas melhores. Que tem uma qualificação melhor para que dessa possibilidade dos estudantes e das estudantes possam participar mais da universidade (E12).

Foram as políticas que atendessem aos estudantes. Quando eu cheguei foi, é muito limitado, embora tenha tido todas essas bolsas, mas eu não tive essas políticas que hoje talvez até tenha, já não sei mais como está. De bolsas e moradias, de alimentação, essas coisas, essa possibilidade quando eu precisei, eu não tive (E16).

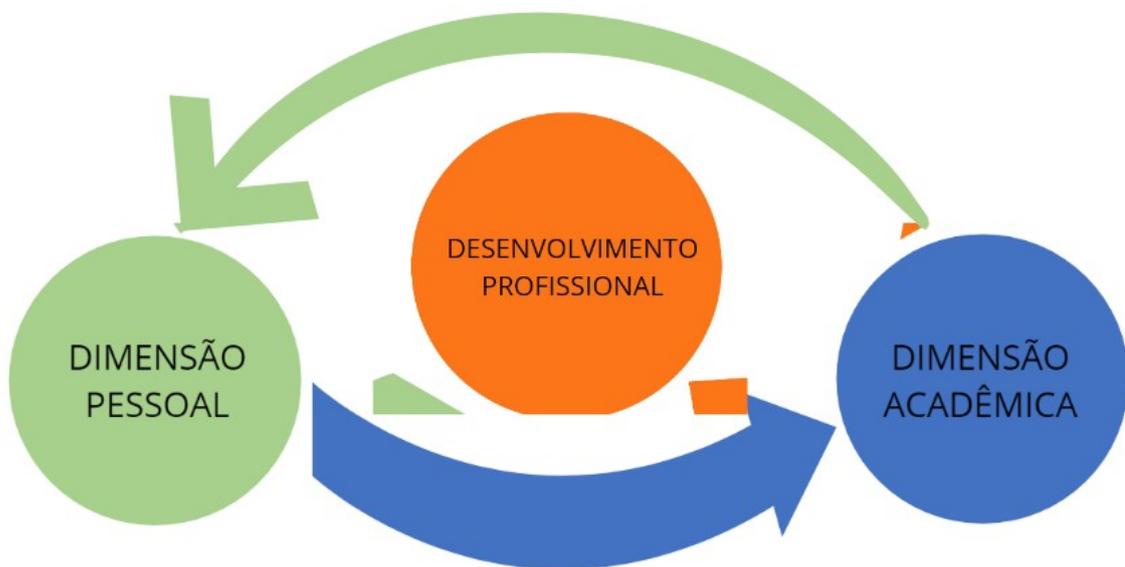
Esses relatos ressaltam a importância de políticas de assistência estudantil eficazes e inclusivas, que não apenas ajudem as estudantes a sustentarem-se financeiramente, assim como promovam uma experiência acadêmica mais equitativa e acessível para todos. Na narrativa de E16, percebe-se que acompanhou o processo de início da universidade e que, naquele momento, as políticas de assistência estudantil eram menores que as atuais. Avançou-se com bolsas moradia, alimentação e transporte, porém os valores dessas bolsas ainda são pouco significativos, para que os estudantes deixem o mundo do trabalho para dedicarem-se ao universo da Universidade e terem mais oportunidades de viver o mundo acadêmico.

Perante a fala das egressas, as bolsas estudantis insuficientes, a falta de recursos financeiros adequados limitam as estudantes de dedicarem-se exclusivamente aos estudos, influenciando em seus desempenhos acadêmicos e oportunidades futuras. Essa situação demonstra como políticas de assistência estudantil que não proporcionam um suporte econômico suficiente podem perpetuar desigualdades, dificultando a permanência igualitária na educação superior. Bourdieu (1986) e suas teorias sobre reprodução social e capital cultural salienta que o capital econômico (recursos financeiros) e o capital cultural (conhecimento, habilidades) são fundamentais para entender as desigualdades educacionais e sociais.

Levando em consideração o exposto até aqui, as falas das egressas destacam como as vivências e experiências pessoais durante a universidade influenciam seu desenvolvimento profissional. Neste sentido, Marcelo (2009) expressa que o desenvolvimento da identidade profissional é um processo

influenciado pela interação entre experiências pessoais e acadêmicas. Além disso, sinaliza que as dimensões pessoal e acadêmica não são separadas, mas interagem de maneiras complexas, dinâmicas e recíprocas. Ao considerar as condições sociais das egressas, fica perceptível que suas realidades pessoais impactam suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Isso pode incluir acesso a recursos financeiros, apoio familiar e experiências prévias que influenciam suas perspectivas educacionais e profissionais. Assim, a formação inicial é apenas um processo acadêmico e, para além disso, é um espaço em que as dimensões pessoais entrelaçam-se e mutuamente transformam-se no processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Figura 20 - Relação dimensão pessoal e dimensão acadêmica



Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Conforme destacado na figura, há uma interação mútua entre as dimensões pessoal, acadêmica para o desenvolvimento profissional formando um arcabouço complexo e interdependente na trajetória educacional e profissional dos indivíduos. A dimensão pessoal, permeada por experiências, valores subjetividades, estabelece

o fundamento inicial que influencia diretamente as escolhas e direcionamentos na dimensão acadêmica. Esta última, caracterizada pelo aprendizado teórico e prático, interfere no desenvolvimento profissional, relacionando-se com conhecimentos adquiridos com experiências práticas e reflexivas. Por sua vez, o desenvolvimento profissional atua como o ponto de convergência, em que os saberes acadêmicos aplicam-se e aprimoram-se, resultando em um processo contínuo e significativo tanto pessoal quanto profissionalmente. Assim, essa inter-relação não apenas orienta o desenvolvimento individual, mas também o fortalece. A seguir, será tratado sobre a dimensão sócio-histórica, também essencial para o desenvolvimento profissional.

6.3.3 Contexto e Desenvolvimento Profissional das Pedagogas: Interseções e Reflexões

Construir-se como pedagoga é tecer um espaço de aprendizado contínuo. Nas vozes das egressas, esse espaço em que atuam revela-se não apenas como cenário, mas como alicerces de sua evolução profissional. Entre pares, trocas constantes, e na busca incessante por conhecimento, desdobram-se caminhos que influenciam sua jornada pedagógica e profissional. Por mais que as egressas entrevistadas atuam em distintos espaços, todas salientam a importância destes na sua construção profissional. Para Libâneo (2010, p. 54): “a identidade profissional do pedagogo se reconhece, portanto, do campo de investigação e na sua atuação dentro da variedade de atividades voltadas para o educacional e o educativo”.

Para a E4, conhecer o espaço em que atua, os sujeitos, o contexto em que se está inserido é essencial nesse processo de desenvolvimento profissional. Para construir-se e desenvolver-se como profissional, são necessárias experiências, vivências, relações, esse processo acontece de forma gradual e não é estático, nem linear, é individual e, ao mesmo tempo, coletivo. Afinal:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos (Moita, 2013, p. 115).

Portanto, é reconhecida, nessa dimensão, a importância do outro na construção do “eu” profissional. E que nesse caminho de (auto)formação e construção acontece na interação com o outro. Dessa forma, a realidade e o contexto do espaço de trabalho são essenciais para visualizar o seu papel, dentro da educação, e a demanda profissional que se tem, conforme assinalado pelas entrevistadas:

Eu acho que é essencial essa parte social e é importante o conhecimento, principalmente da escola, do público da escola. Às vezes, a gente cai de paraquedas assim numa turma. E não tem muito conhecimento sobre as demandas da turma no sentido da vivência das crianças, tornando necessário primeiro conhecer essas crianças, seus conhecimentos, suas realidades (E4).

Eu tenho histórias e vivências dentro da minha sala de aula que eu nunca vi. Nunca escutei até conhecer essas crianças. Então, são crianças que, muitas vezes, não têm um exemplo de casa. E que, muitas vezes, encontram, na minha sala de aula, o amor, o cuidado e, inclusive, o exemplo que eles precisam, porque eu tenho todos os dias trabalhado conteúdos, conceitos, mas a gente trabalha também sobre cidadania, sobre respeito, sobre ser gente e ensinar para essas crianças que eles podem mais, que eles devem sonhar, porque eles têm essa falta. E eu acredito que hoje o meu local de trabalho é eu educo, eu ajudo eles, eu ensino, mas eu também acredito que, de certa forma, para algumas daquelas crianças, eu sou talvez o único exemplo que elas tenham de algo que seja a mais da realidade que elas têm hoje em dia. Então, com certeza, eu sei que o papel que eu desenvolvo lá é muito importante (E1).

Ao reconhecer, olhar e escutar atentamente os sujeitos do processo educativo, E1 destaca o que de mais relevante precisa abordar dentro desse contexto, com essas crianças. Conhecimentos que perpassam o conhecimento de conteúdo e conceitos e denotam uma importância para formação cidadã, talvez nesse espaço, mais importante do que os próprios conteúdos. Para isso, a entrevistada busca conhecimento e maneiras de desenvolver o seu papel, o qual retrata como importante.

O contexto citado por E1 é fundamental para organizar sua prática profissional, conseqüentemente, importante para o seu desenvolvimento e construção profissional. Para Freire (1996, p. 35), aprende-se não somente para se adaptar, mas “sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros

animais ou do cultivo das plantas”. A entrevistada aprende sobre a realidade para modificá-la, sendo exemplo para suas crianças. Aprende para desenvolver-se como pessoa e como profissional que atua em um determinado contexto. Nessa perspectiva, Tardif (2017, p. 128) explica: “as relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo”.

Ainda sobre o contexto em que se está inserido, uma entrevistada salienta que é preciso conhecer as realidades de espaços com pouco ou sem recurso para refletir sobre e pensar em estratégias de ação, o que, para ela, é algo que faltou durante a formação acadêmica inicial:

Eu acho que a gente, durante o curso, precisava ter pisado mais num espaço sem recurso também para ver o que os profissionais da educação fazem quando não tem recurso. Por que eles fazem alguma coisa? Precário? Talvez, não é o que o que deveria ser feito? Talvez. Mas nem que seja para ver isso, nem que seja para ver o que falta. Porque a gente, eu, no meu tempo de graduação, a gente viu muito o que tinha e pouco o que falta. E a gente precisa concluir a graduação sabendo das faltas que tem na educação também. Senão a gente fica meio deslumbrado assim. Mas eu acho que isso que fica de sugestão assim de que poderia ter sido (E11).

A fala da entrevistada reflete dois pontos importantes. Primeiramente, ela reconhece a importância do contexto para conduzir e realizar sua prática e seu desenvolvimento profissional, assim como remete à falta de momentos, durante a formação inicial, para conhecer espaços sem recursos, que podem ser encontrados na vida profissional, dialogando com a universidade. A fala da entrevistada evidencia uma crítica construtiva sobre a formação acadêmica em pedagogia. Ela expressa a necessidade de as estudantes vivenciarem não apenas ambientes bem equipados, mas também realidades educacionais menos privilegiadas. Isso é importante para preparar futuras educadoras para enfrentar desafios reais da profissão. A reflexão sobre as lacunas na formação acadêmica contribui para uma visão mais realista e preparada dos profissionais da educação, ao confrontarem-se com a diversidade e as dificuldades do contexto educacional brasileiro. Espaços não ideais desestabilizam, desencantam e podem até fazer profissionais desistirem desse trabalho.

Diante disso, indagações surgem: que realidades de trabalho precário são essas? Que desafios se deparam os profissionais no seu contexto? De que maneira isso contribui (ou não) para seu desenvolvimento profissional? Dentro dessa perspectiva, as entrevistadas narram exemplos dessas dificuldades em seus contextos profissionais. O primeiro ponto apresentado por pedagogas que são docentes são turmas cheias: “Em uma das escolas que trabalho, a gente não tem auxiliar. Auxiliar, pelo fato de ter a quantidade exata de crianças. Por lei, para termos um auxiliar a criança precisa de um diagnóstico (E17)”. Para E15:

As turmas, elas são turmas bem grandes. Tanto o primeiro ano, o primeiro ano, atualmente, está com 28 alunos e o segundo ano, atualmente, está com 26. O que, para mim, é uma dificuldade é a quantidade de alunos. E a gente sabe que se a escola tem vagas, se tem opção, vai ser colocado mais. Mas é a maior dificuldade que eu encontro no momento é esse (E15).

No Brasil, o parecer CNE/CEB nº 8/2010: define que, preferencialmente, as turmas de Educação Infantil devem ter no máximo 20 crianças de até 4 anos e 25 crianças de 5 e 6 anos e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de 25 a 30 estudantes por sala (Brasil. 2010). Turmas numerosas influenciam na qualidade do trabalho exercido pelos professores, nas relações com os estudantes e no desenvolvimento profissional. Para Day (2001, p. 26):

[...] o aumento do número de alunos por turma e conseqüente sobrelotação das salas de aula têm efeitos prejudiciais nos alunos e nos professores. A qualidade do ensino e da aprendizagem é, em última análise, afetada negativamente, mesmo com os melhores professores, dado o desgaste físico, psicológico e emocional decorrente das exigências que lhes são impostas, não só pelos responsáveis pela gestão do sistema educativo, pelo aumento do número de alunos ou pela distribuição dos recursos didáticos, mas também pelas exigências relativas aos seus propósitos morais.

A realidade do contexto de trabalho das entrevistadas demonstra diversos outros desafios, quem está em espaços de gestão ou não formais de educação tem visões próximas e cita como os maiores desafios, as relações com outros profissionais. Como demonstrado nas narrativas das entrevistadas: “Minha profissão, nas minhas funções, atualmente, é fazer o trabalho fluir com um público que, às vezes, não tem o mesmo entendimento que eu tenho de educação. De aprendizagem significativa e que talvez tenha um pouco mais de resistência” (E5).

Ainda neste sentido, E8 pontua que: “Acredito que na minha profissão hoje, muitas vezes é a resistências das profissionais em não querer a mudança, né? Então, convido a professora refletir, mas há bastante resistência ainda”. Nessa direção, para E2 e E16:

Os maiores desafios eu acho que é desenvolver pessoas. Pessoas são complicadas. Eu acho que, às vezes, é quando uma pessoa já tem o caráter formado, ela já tem uma visão formada sobre certas situações. É muito difícil. Por exemplo, a gente desenvolve um projeto. Nem todo mundo quer participar. A maioria acha que aquilo não é interessante, que aquilo não vai mudar nada na vida delas, no dia a dia, na rotina, e muito pelo contrário, aquilo muda muito. E ajuda muito, na motivação do dia a dia (E2).

A dificuldade que eu encontro hoje é de encontrar profissionais comprometidos, mas, assim, profissionais que se dediquem tanto quanto por qualquer coisa que vai fazer, e porque eu realmente sou assim, tá? Acho que eu deveria ser menos, talvez. Mas assim, a dificuldade que eu tenho é essa, porque daí eu me sinto caminhando sozinha, desse embora esteja rodeada (E16).

Diante das falas das entrevistadas, é possível perceber que elas estão dispostas à mudança, preocupadas em desenvolver pessoas e o espaço (além delas mesmas) em que estão atuando, demonstrando comprometimento, responsabilidade e pensamento coletivo, dentro desses espaços. Demonstram que é preciso estratégias para lidar com essas situações e denotam que, mesmo sendo minoria, comprometem-se com o que acreditam. Segundo Tardif (2017, p. 129): “a primeira característica do objeto do trabalho docente é que se trata de indivíduos”. E lidar com indivíduos, pela visão das entrevistadas torna-se um desafio, quando visualizam que nem todos estão dispostos a mudar e desenvolver-se. Para Day (1999), é essencial para o desenvolvimento dos profissionais mantê-los motivados e entusiasmados não somente para ser profissional, mas também para manter-se na profissão ao longo da carreira.

Outro aspecto relatado que diz respeito aos desafios é a questão do tempo *khronos*⁴⁰, vir a ser um tempo *kairós*. O tempo, para as pedagogas, é a tessitura que delinea suas ações profissionais e pessoais. Em suas palavras, a presença ou

40 "Enquanto Khronos simboliza a passagem do tempo cronológico, que se pode medir e subdividir em unidades iguais, Kairós é o tempo da ocasião certa, o momento qualitativo de oportunidade, onde algo significativo pode acontecer." (Grinberg & Sor, 1997, p. 23).

ausência desse elemento é fundamental para a prática profissional, porém também o é para o seu desenvolvimento pessoal. A seguir, compartilhamos algumas das narrativas dessas entrevistadas:

Atualmente, é a questão do tempo, tempo para mim poder estudar, tempo para mim poder me especializar, tempo para estar com os meus professores. Tempo para conseguir planejar aquilo que eu quero desenvolver na minha escola e na minha vida [...]. Então, eu quero ser uma boa mãe, eu quero ser uma boa profissional, eu quero ter tempo para curtir o meu filho, mas eu também quero ter tempo para me especializar naquilo que eu gosto de fazer. Então, isso tudo, esses pontos todos, eles viram em torno do tempo, porque para mim melhoraram o meu eu pessoal e profissional. Eu preciso de tempo para estudar para mim, eu preciso de tempo de qualidade com o meu filho. Eu, então, o meu maior desafio é gerenciar o meu tempo para conseguir dar conta daquilo tudo que eu tenho para fazer (E3).

Tempo de planejamento. Eu acho que o tempo de planejamento hoje tem sido, no meu caminho, o maior desafio. Eu gostaria muito assim, de ter uma vida social um pouquinho, sabe? Hoje eu vejo assim que a minha vida tem sido, escola, escola. Mas assim, se eu quero realmente fazer um bom trabalho, eu preciso tempo para parar, para ler, eu preciso buscar outras coisas. Então, eu acho que eu tenho que fazer planejamento. Deveria ser pensado com mais carinho o nosso tempo de planejamento e formação dentro da nossa carga horária (E4).

As entrevistadas sinalizam a importância da formação no desenvolvimento profissional, mas demonstram que, dentro da carga horária, não possuem tempo para isso, tendo que fazer escolhas dentro do tempo relativo à vida pessoal. A fala de E4 ressalta um desafio comum enfrentado por muitos educadores: a gestão do tempo de planejamento e a busca por equilíbrio entre vida profissional e pessoal. Ela destaca a importância de ter tempo dedicado não somente para as tarefas diárias da escola, mas também para a leitura e formação continuada, essenciais para aprimorar sua prática pedagógica. Essa reflexão sublinha a necessidade de valorizar e planejar cuidadosamente o tempo destinado à preparação e ao desenvolvimento profissional dentro da carga horária dos educadores. Para Souza (2011, p. 38-39):

[...] O tempo é memória, o tempo instala-se nas vivências circunscritas em momentos; o tempo é o situar-se no passado e presente. Uma trilogia para pensar a arte de lembrar, para estruturar um olhar sobre si, para revelar-se. A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador.

Nessa perspectiva de tempo, as entrevistadas citam o tempo de carreira, de atuação como aspecto importante do seu desenvolvimento profissional. Sob a luz de Tardif (2017, p. 68) “o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção”. Dentro dessa lógica, no que tange ao tempo de carreira, as entrevistadas narram que: “Eu Acredito que eu cresci muito profissionalmente nesses anos (E14)”. Tempo, vivências, experiências e também emoções, aspectos da subjetividade da dimensão pessoal que revelam desafios trazidos pelas entrevistadas nas suas práticas e desenvolvimento profissional. No que tange às emoções E11 relata que:

[...] eu acho que isso de lidar com a frustração das coisas que não nos cabem, tá de algumas. Algumas coisas eu não posso, eu não consigo resolver porque não me pertence. E isso impacta no que o aluno, meu aluno, vai aprender. Isso impacta na frequência, isso impacta no prosseguimento porque ele vai ser meu esse ano e depois talvez não vai. É um desafio para mim lidar com isso, de lidar com esse apoio que eu preciso de outros âmbitos da vida desse aluno que não, que eu talvez nem eu, nem ele estamos tendo. Acesso à família, acesso à saúde, acesso a outra coisa que ele necessita fora da escola.

É perceptível, na narrativa de E11, a complexidade emocional que permeia o trabalho docente, especialmente ao lidar com as limitações externas que afetam diretamente o processo educacional. Ela expressa a frustração de não poder resolver questões que vão além do seu trabalho na escola como problemas familiares, de saúde ou sociais dos estudantes, e reconhece como esses aspectos externos podem impactar significativamente no aprendizado e na trajetória escolar dos estudantes. Essa reflexão sinaliza não apenas os desafios pedagógicos, mas a necessidade de um apoio integral aos estudantes, considerando suas realidades fora do ambiente escolar para promover um desenvolvimento educacional mais equitativo e qualificado. A pedagogia proporciona visualizar e refletir sobre o contexto da ação educativa, o todo do processo (Libâneo, 2010). Dessa forma, o todo muitas vezes foge do alcance das pedagogas, que conforme demonstrado na fala de E11 pode ser um desafio já que:

[...] uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar

nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos (Tardif, 2017, p. 130).

As relações entre sujeitos, as trocas entre os pares, também potencializa e qualifica esse desenvolvimento, conforme mencionado por E11:

Então, hoje eu tenho dentro de um grupo de 40 professores, a gente tem um grupo de 5 que se fortalece muito. Entre si, sabe? Eu acho que a gente precisa contar com isso também. Isso é essencial. Não parece, mas a gente não fala das relações interpessoais dentro do espaço de trabalho. E é muito importante para o nosso desenvolvimento. E eu queria que não fossem, às vezes, porque, às vezes, é difícil, então, aguento mais. Então, é melhor que a gente tenha uma relação, pelo menos, com aqueles que são os nossos, assim que acreditam do mesmo jeito que enxergam a infância, do mesmo jeito que é, prezam pelo mesmo que a gente. Para os estudantes, então, eu acho que isso é essencial também.

Fortalecer-se dentro do espaço escolar, citado pela E11, é essencial para o seu desenvolvimento profissional. A narrativa demonstra a importância das relações interpessoais entre os pares dentro do ambiente de trabalho, evidenciando como essas conexões são fundamentais para o desenvolvimento profissional e pessoal. O reconhecimento do apoio mútuo e da coesão dentro de um grupo menor de colegas ressalta a necessidade de construir vínculos significativos com aqueles que compartilham valores semelhantes e uma visão comum sobre a educação, a profissão e a infância. Essa união não apenas fortalece as pedagogas individualmente, mas também contribui para um ambiente mais colaborativo e acolhedor, beneficiando diretamente os sujeitos ao proporcionar um suporte consistente e alinhado às necessidades educacionais. Para Day (2001, p. 158): “este tipo de interação, se for bem sucedido, conduzirá a níveis mais profundo de reflexão, experimentação e a um maior potencial para a mudança e para padrões de ensino elevados”. Nessa mesma direção, Nóvoa (s.a, p. 14) pontua que:

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autónomo da profissão docente.

As entrevistadas ressaltaram a importância do trabalho coletivo para efetuarem um trabalho de qualidade com os sujeitos no trabalho que realizam. Para E15, que trabalha em uma turma de educação integral, que tem professoras diferente nos turnos de aula: “Eu não posso trabalhar sozinha sem a colega, precisamos andar em conjunto para o sucesso da turma, sabe?”. A citação de E15 enfatiza a essencialidade do trabalho coletivo no contexto educacional, especialmente, em turmas de educação integral. A colaboração entre professores fortalece o ambiente de aprendizagem, da mesma forma que facilita o sucesso educacional dos estudantes. Segundo Fullan (2001), a colaboração entre professores promove um ambiente escolar mais qualificado, em que as ideias são compartilhadas, práticas são refletidas e há um compromisso coletivo com o sucesso dos estudantes. Portanto, a declaração de E15 ressalta a necessidade de uma abordagem colaborativa para a atuação profissional.

Os elementos do tempo, das emoções, das relações interpessoais e das fases de vida profissional emergiram como centrais nas narrativas das entrevistadas, influenciando diretamente o desenvolvimento profissional, a autorreflexão e o planejamento futuro. Seguindo essa perspectiva, a formação continuada, também é citada pelas entrevistadas, por um lado, como um desafio, ao mesmo tempo que um aspecto essencial na construção e desenvolvimento profissional. No que diz respeito ao desafio, E9 relata que há falta de políticas de formação continuada: “É de professor da educação básica a fragilidade das políticas públicas na questão da formação, da formação continuada de professores, porque nós não temos capacitações adequadas nas escolas” (E9).

O olhar das entrevistadas para a formação continuada reflete na importância desta para construir-se e desenvolver-se. Dessa forma, todas relataram que procuraram uma formação continuada, algumas *strictu* senso outras *latu* senso. Como algumas, formaram-se recentemente (2023), relatam estar ainda cursando pós-graduação. Para Nóvoa (s.a., p. 19): “A formação contínua é uma oportunidade histórica para que se instaurem dispositivos de parceria entre os diversos actores sociais, profissionais e institucionais”.

Além de formações ligadas à pós-graduação, as entrevistadas elencam cursos de curta duração e eventos ligados à educação como aspectos importantes também para o desenvolvimento profissional. A maioria afirma que o espaço fornece essas formações, mas muitas são descontextualizadas com suas realidades e superficiais e com pouco tempo para reflexão. Para Day (1999, p. 207): “embora os professores tenham, hoje em dia, mais oportunidades em termos de formação contínua, têm também: menos oportunidades para uma aprendizagem ampla; menos escolha em relação àquilo que aprendem e menos apoio para o estudo”.

Outro aspecto, ligado ao desenvolvimento profissional e a dimensão sócio-histórica diz respeito à valorização salarial, a qual é sinalizada de maneira distinta pelas entrevistadas. Algumas reconhecem que houve uma mudança positiva no aumento salarial, ao mesmo tempo que sinalizam que não é o suficiente e sentem-se desvalorizadas. Conforme destacado nas narrativas a seguir:

Acredito que a gente não tem dimensão do que é a valorização do que a gente trabalha muito em casa. A gente deveria, assim, ser muito mais remunerado e reconhecida pelo nosso trabalho. Então, acredito que é pouco pelo que a gente faz e pouco pelo conhecimento que a gente tem que buscar, isso não tenho dúvidas (E8).

Dentro do que é possível. Eu queria ser mais valorizada, eu queria ter um salário melhor (E11).

Eu acho que assim é. Eu ganho um salário mediano. Não foge muito do que a gente ganha normalmente assim, mas eu acho que a gente, em todos os sentidos, na educação formal, na educação não formal, enfim, eu acho que a gente tem muito ainda a conquistar, não sei, seria essa palavra, mas é, eu acho que esta é uma das partes assim da profissão que me entristece, sabe, a remuneração? (E2).

Olha, posso dizer que o meu o salário, hoje, ele melhorou muito. Não é ele a questão salarial, ela teve um avanço muito grande desde que eu entrei até hoje. A gente vem de um governo que está valorizando o profissional, mas se a gente for colocar na ponta do lápis, o profissional, deveria receber muito mais por tudo o que a gente faz. E no o cargo de gestão, ele te dá um FG um pouco maior, mas que se tu for colocar na ponta do lápis, por tudo o que tu fazes a mais, por tudo o que tu tem, pelo teu tempo, pela tua carga horária que é muito maior daquele tempo que você fica na escola, é pouco (E3).

Diante dessas constatações, as falas das entrevistadas refletem uma preocupação compartilhada sobre a valorização e remuneração das profissionais da

educação. E8 expressa o sentimento de não ser plenamente reconhecida e remunerada pelo trabalho e pelo conhecimento exigido na profissão. E11 assinala o desejo de uma valorização maior e um salário melhor, sublinhando a importância desse reconhecimento financeiro como parte essencial do reconhecimento profissional. E2 lamenta que, apesar de um salário mediano, ainda há muito a conquistar na valorização tanto da educação formal quanto não formal. Por sua vez, E3 reconhece um avanço no salário, mas destaca que ainda há uma discrepância entre a carga horária e as responsabilidades assumidas em comparação à remuneração recebida. Essas vozes refletem um chamado por uma valorização mais justa e adequada do trabalho educacional. Neste sentido, Libâneo (2010, p. 201) pontua que:

Maior qualidade do ensino requer investimento prioritário na profissionalização dos professores, implicando formação pré-serviço, e formação continuada no trabalho, salários dignos e plano de carreira. A desqualificação profissional do magistério é uma dura realidade que joga por terra qualquer esforço de inovação organizacional, didática e curricular. A revisão dos salários precisa ser acompanhada de programas de aperfeiçoamento profissional, conjugando o reforço nos conteúdos com o desenvolvimento de capacidade de reflexão sobre a prática na prática e novas metodologias de avaliação.

Dentro desse contexto, as entrevistadas foram indagadas sobre sua identificação com o atual espaço de atuação. A maioria relata sentir-se conectada com suas atividades profissionais, enquanto algumas indicam estar em busca de novas oportunidades ou mudanças. Essa variedade de respostas revela o desenvolvimento profissional como uma jornada moldada pelas experiências individuais das entrevistadas, seja buscando aprimorar o espaço atual ou explorando novas possibilidades. Diante disso, demonstra-se as respostas das que se identificam com seu espaço de atuação:

Com certeza, esse lugar de fala, que hoje ocupo, ao mesmo tempo que é um território de disputa, é um é a luta pelo currículo, sabe? É um lugar onde eu hoje eu me sinto. Eu sinto assim que eu consigo impactar muito mais realidades, eu consigo levar aquilo que eu aprendi. Seria egoísta dizer que eu ficaria sempre na sala de aula, se tenho muito a compartilhar (E8).

Eu me identifico muito com o espaço que eu atuo. Hoje, eu gosto muito do que eu faço, eu gosto muito dessa relação de pessoa, eu gosto muito de resolver as coisas, é uma coisa que me anima muito. Eu acho que uma

característica muito minha é sempre poder ajudar todo mundo. E esse cargo hoje ele me mostra muito disso. E, eu acho que eu estou seguindo esse caminho assim. (E12).

Bastante, eu sou muito do campo social, eu entrei interessada nesse campo da pedagogia social. E como minhas pesquisas, todas se voltam para isso. Então, eu pego esse campo de debate étnico-racial também, além dessa, desse compromisso social na educação não formal, eu estou integrada nesse debate étnico-racial, trabalho com imigrantes africanos por quê? Porque eu também tenho uma identidade africana forte em mim. Então assim é, eles estão nesse caminho porque é o perfil de trabalho que eu realmente me alinho? Eu posso ir para educação formal, eu vou trazer um pouco disso para dentro desse espaço que eu estou. Se eu vou para a administrativa, eu trago um pouco desse eu dentro do espaço que eu estou depois. Isso está muito voltado para a minha formação humana. E isso tem a ver também com a formação que meus pais me deram. Eles foram isso a vida toda, e eu acho que eu gosto de ser assim. A gestão engessada me incomoda, sei fazê-la, faço bem, mas me incomoda porque o aspecto humano é prevalece em mim. Eu estou dentro realmente do que eu me propus a fazer (E16).

Sim, eu me identifico muito. Estou feliz. Aonde eu onde eu estou, na caminhada que eu escolhi. Não me vejo fazendo outra coisa (E4).

As egressas sinalizam que conectar a dimensão pessoal identitária é essencial para reconhecer-se e identificarem-se no espaço que atuam. Demonstram que a dimensão acadêmica também denota sua importância, ao terem um olhar coletivo, de compartilhar e uma visão humana dentro da educação. Para Freire (1996, p. 11):

[...] a responsabilidade histórica do sujeito: ao reproduzi-la criticamente, o homem se reconhece como sujeito que elabora o mundo; nele, no mundo, efetua-se a necessária mediação do auto-reconhecimento que o personaliza e o conscientiza como autor responsável de sua própria história. O mundo conscientiza-se como projeto humano: o homem faz-se livre. O que pareceria ser apenas visão, é, efetivamente, “provocação”; o espetáculo, em verdade, é compromisso.

Ao refletirem sobre o espaço em que estão, as crenças que carregam, as vivências acadêmicas, uma entrevistada cita que já se identificou mais com o lugar que ocupa, e outra que não se reconhece no espaço em que atua, conforme emerge nas narrativas das entrevistadas:

Uma época, eu me identificava mais. Agora, quando a gente aprofunda mais os conhecimentos em relação à educação, a gente anseia por novas experiências. Então, eu me identifico aonde eu estou, mas não significa que seja algo que eu vou me identificar para sempre, porque eu vejo que eu preciso de novas experiências, pois os desafios agregam na educação (E6).

Eu não me identifico com o lugar que eu trabalho. Se eu não sei se é só aquele lugar assim, eu não sei (E14).

As entrevistadas estão refletindo sobre suas escolhas profissionais, relataram também que estão nesses espaços, pois precisam e querem trabalhar com o que se propuseram na formação inicial. Porém, no momento das entrevistas, não se sentem satisfeitas com o lugar que ocupam, são conscientes disso e, por se tornarem conscientes disso, não se acomodaram, estão em busca da mudança e do local em que se sintam pertencentes. A consciência de si e das inquietações são essenciais para romper barreiras e mudar trajetórias. Conforme Freire (1987, p. 90):

Os homens, pelo contrário, porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um “corpo consciente”, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade. Ao se separarem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as “situações-limites”, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse.

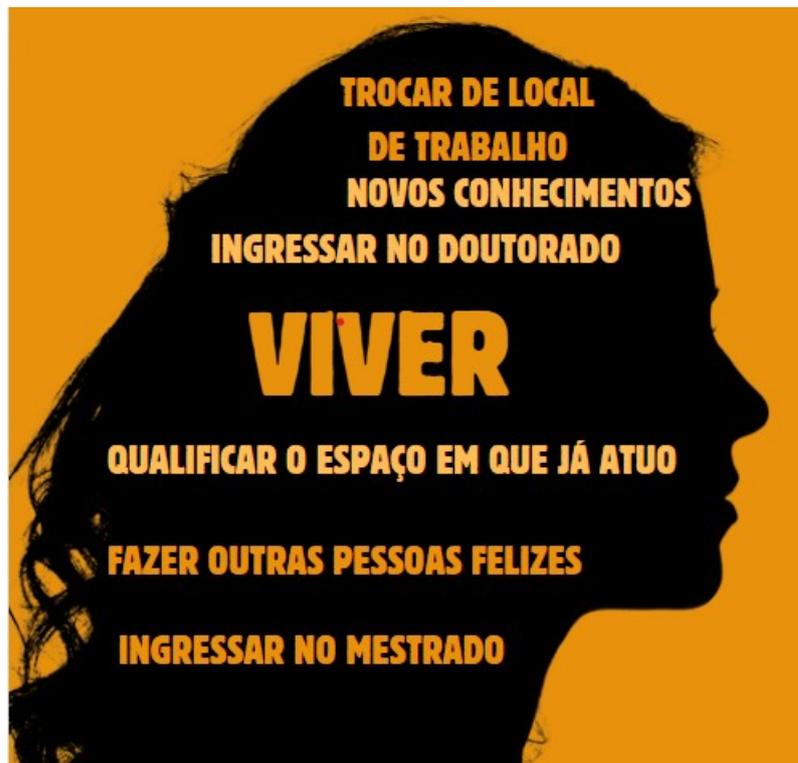
Nessa perspectiva, a mudança, a vontade de mover-se, de transformar-se, de tornar-se é salientada nas vozes das egressas: “eu acredito que assim, a gente nunca pode parar. Nunca pode pensar assim, ah, eu sei tudo, sabe? Eu já sei como que eu tenho que fazer” (E15). “Eu vejo que eu preciso saber mais, que não dá para parar de estudar, principalmente o professor que tem que continuar pesquisando, tem que continuar. Estudando, escrevendo sobre, enfim, pesquisando” (E6). A partir dos relatos das entrevistadas, elas visualizam-se como seres inconclusos, em construção, transformando-se nos processos e no caminho tornando-se. Nessa direção, Freire (1990, p. 28) pontua que: “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado”. Reconhecer-se, tomar consciência de inacabamento, de não saber tudo, perceber que está condicionado a algo, porém pode permitir libertar-se daquilo, são aspectos basilares para desenvolver-se, ir além, como profissional e pessoa.

Seguindo essa lógica, para ir além, desenvolver-se, transformar-se, algumas estratégias, ações e planejamentos são necessários. Há que considerar, nesse

plano de desenvolvimento profissional, o plano de desenvolvimento pessoal também, para Day (1999), o desenvolvimento profissional é uma aprendizagem ao longo da vida, continuada e contínua; é um processo autogerido, não se obriga ninguém a se desenvolver, precisa-se de uma pré-disposição para isso, é autogerido, porém é necessário apoio e responsabilidade do profissional e do espaço, o qual também desenvolve-se e precisa ser apoiado, atender as especificidades individuais e ser valorizado.

Dessa maneira, as entrevistadas foram questionadas sobre o que almejam para o futuro como profissionais e quais os caminhos para a concretização disso. Dessa maneira, a figura 21 demonstra o que as egressas relataram como expectativas de futuro.

Figura 21 - Expectativas para o futuro



Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Assim posto, emergem expectativas de algumas em ocupar novos espaços, de desafiarem-se com novos conhecimentos, de outras, por sua vez, em qualificar o espaço em que já atuam, sonhos de ingressarem no mestrado, ou doutorado ou outras especializações. Algumas almejam ser e fazer outras pessoas felizes, outras almejam ser mães. Há desejos de viver intensamente as oportunidades que a vida lhes dá:

Então, hoje eu gostaria muito de talvez uma coordenação de uma escola, mas eu tenho tido algumas experiências com formação de professores que tem me agradado bastante (E1)

Terminar o mestrado. Eu almejo também continuar nos estudos. Não sei se eu terei gás, mas pretendo ter gás para continuar e trabalhar com adultos, em uma universidade talvez (E2).

Possivelmente um mestrado, mais algumas pós-graduações, focado em algumas áreas específicas que eu teria interesse (E3).

Eu almejo ser feliz, eu almejo que eu consiga tocar as pessoas. Que eu consiga fazer as pessoas estarem feliz aonde estão, sejam meus colegas, sejam minha equipe de profissionais, seja quem for. (E4)

Ah, isso é muito legal, porque eu gosto muito de projetar o futuro e ter muita esperança de mudanças. No momento, bem, de forma muito particular, eu penso em sair da educação básica. Eu acho que passei bastante tempo nela, desde o meu magistério até agora. No momento, queria viver outras coisas (E6).

Que eu vejo que é muito presente, muito forte, que eu penso assim agora estou me preparando para ser mãe (E7).

Então, eu vivo intensamente as oportunidades que eu recebo, as amizades que eu faço, as experiências que eu vivo, os lugares que eu estou conhecendo, as oportunidades que eu estou tendo para mim hoje, assim, eu estou realizada e quero continuar vivendo intensamente tudo (E8).

Viver. Para o futuro, eu tenho algumas projeções que são sonhos de infância que eu carrego comigo. Construir espaços, de educação não formal, como esses que eu construí lá na infância, que eu revisito constantemente (E16).

Todas as entrevistadas almejam mudanças para o futuro, seja mudando de local de trabalho, transformando a si mesmas ou modificando o ambiente que ocupam. Nas narrativas, há sonhos latentes, entrelaçando vida pessoal e profissional. São histórias carregadas de significado, de sentido e de ressignificação. São vidas cujas trajetórias não podem ser apagadas nem ignoradas. Cada caminho descrito é único, cada percepção, mesmo próxima em momentos distintos, é singular. Viver, buscar felicidade, fazer os outros felizes e atribuir sentido a essas

narrativas de vida sempre estiveram presentes nesta pesquisa. Conhecer essas jornadas, as histórias e as (auto)percepções revela que o caminho, o contexto, as relações e a reconstrução são mais importantes do que o lugar atualmente ocupado ou almejado para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Para desenvolver-se profissionalmente e construir uma identidade profissional e pessoal, é um processo de conexões entre todas as dimensões (pessoal, acadêmica e sócio-histórica), conforme refletido na fala de E4:

A construção, minha construção profissional e aí as minhas muitas versões de mim que vão constituindo. Então, eu agradeço sim, porque eu só me constituí professora sendo professora e sendo aluna. Sendo discente e sendo docente, eu tendo essas duas versões de mim, é o que me deu um embasamento, por que aí sim eu consegui refletir sobre a minha prática? Eu consigo hoje fazer essa reflexão e poder falar abertamente contigo, uma coisa que eu nunca fazia, mesmo na graduação, eu tinha uma dificuldade imensa de falar. E ainda se eu sou desafiada, eu tenho dificuldade de falar. Então, a minha profissão, ela me fez entender a minha necessidade de poder falar e de estar falando abertamente com outras pessoas e de colocar a minha opinião e de ponderar isso. Então, a minha função hoje também faz com que eu faça isso. Porque é uma coisa, você falar com as crianças e falar com um grupo de adultos. Então, eu sempre ponderei isso de como a minha profissão, de como a minha escolha profissional me fez eu caminhar por alguns caminhos, e desenvolver meu pessoal. Eu vejo que posso seguir alguns caminhos e criar alguns. Me desenvolver tanto pessoal quanto profissionalmente, e eu ter a capacidade de estar aqui então, de não ter vergonha, de estar falando, que isso muitas vezes aconteceu e agora eu já consigo lidar muito, muito melhor com isso. Eu sou, hoje a professora, sou a mãe, principalmente. Sou a pessoa, a mãe, porque é o que me realiza é o meu filho. O meu menino que me fez aprender muito, me faz aprender todos os dias e que me surpreende e que sim, coloquei muito do que eu aprendi, nessa caminhada toda profissional e acadêmica, porque isso também é um ponto importante, porque eu sou uma mãe melhor, porque eu tenho um conhecimento, eu tenho uma caminhada já de estudos e de conhecimento de desenvolvimento infantil que ajuda a gente, querendo ou não, a ser uma mãe melhor. Não que uma coisa vai interferir, porque aqui eu sou mãe, eu não sou professora dele, então eu sou a mãe. Mas eu sou essa, essa pessoa que se constituiu ao longo desses anos. Eu sou a filha da x, filha do pai Y. Eu sou a mãe do X. Eu sou a profissional, que independente da minha função eu sou a professora. Sou todas essas versões em uma só (E4).

A narrativa revela uma jornada de autodescoberta e construção pessoal e profissional, em que a entrevistada reconhece a importância de ser tanto professora quanto aprendiz, docente e discente. Essas múltiplas facetas não apenas embasaram sua prática educacional, mas também fortaleceram sua capacidade de reflexão e comunicação. A profissão permitiu-lhe falar abertamente e colocar suas

opiniões, assim como influenciou positivamente sua jornada como mãe, fornecendo-lhe conhecimentos valiosos sobre desenvolvimento infantil. Essa integração entre suas diversas identidades — professora, mãe, filha — reflete a complexidade de suas experiências e a sua habilidade de integrar essas dimensões para seu desenvolvimento pessoal e profissional. A figura 22 ilustra isso:

Figura 22 - Representação das dimensões e desenvolvimento profissional



Fonte: Canva, 2024.

Na metáfora da árvore da vida, as raízes profundas representam a essência da dimensão pessoal e dimensão acadêmica enraizadas em experiências, valores e identidade única. Essa base sólida sustenta os galhos e folhas que se estendem, simbolizando a dimensão profissional. Assim como os galhos ramificam-se e as folhas renovam-se com o tempo, a pedagoga cresce e desenvolve-se profissionalmente, influenciada diretamente pelas raízes que a sustentam, em um determinado contexto. Os frutos dessa interação são os momentos de crescimento e os desafios superados, todos enraizados nas experiências pessoais. Essa metáfora registra como as dimensões pessoal, acadêmica e sócio-histórica não são

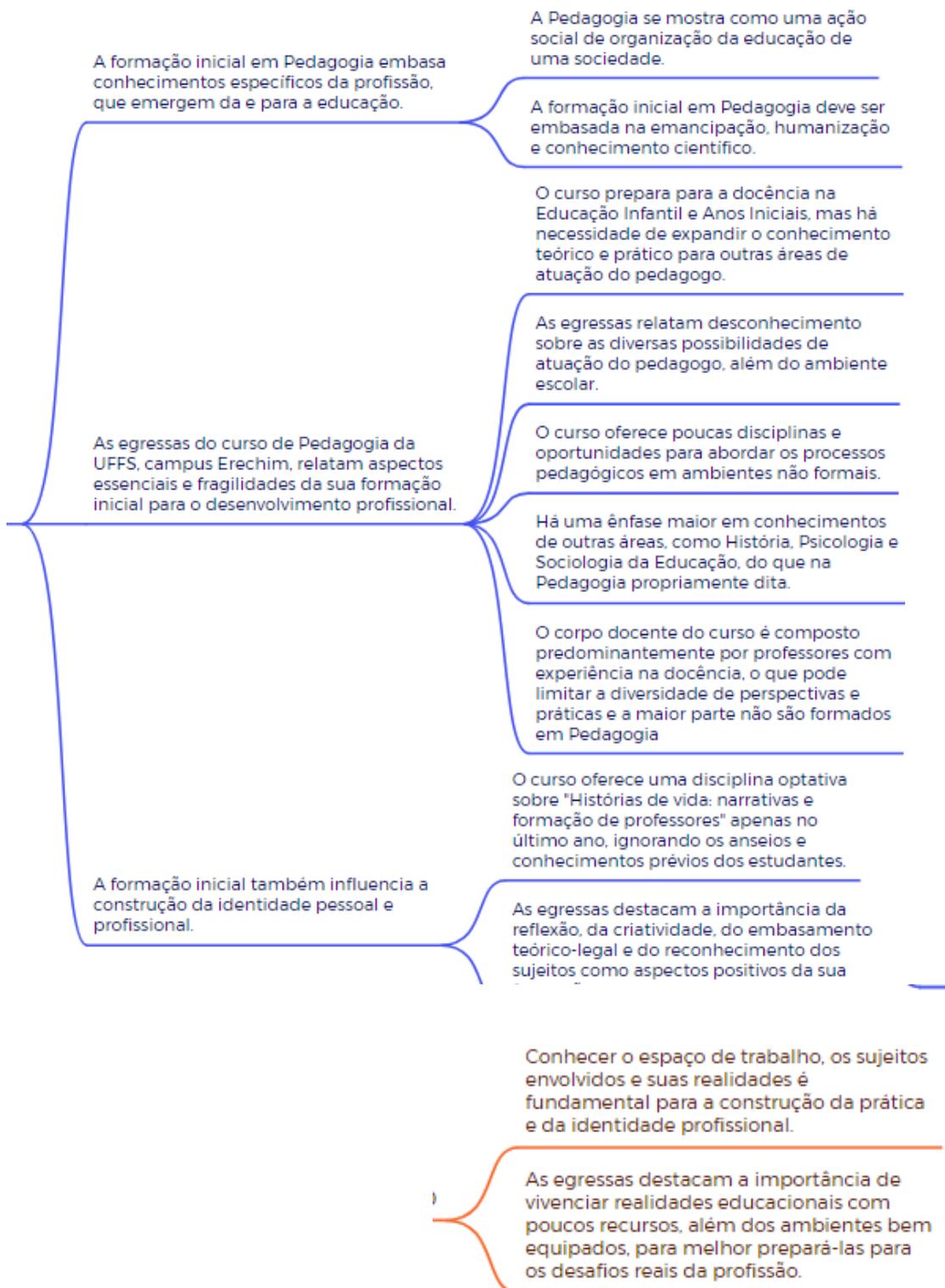
separadas, mas intrinsecamente ligadas, cada uma alimenta e fortalece a outra ao longo da jornada de vida.

Pelas narrativas e pelas experiências das entrevistadas, é perceptível que as dimensões pessoal e profissional caminham juntas, colaborando uma com a outra e influenciando-se mutuamente. Todas as experiências citadas como essenciais no desenvolvimento profissional demonstram que a (auto)formação não se restringe apenas ao âmbito acadêmico. Conforme Nóvoa (1992, p. 25):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

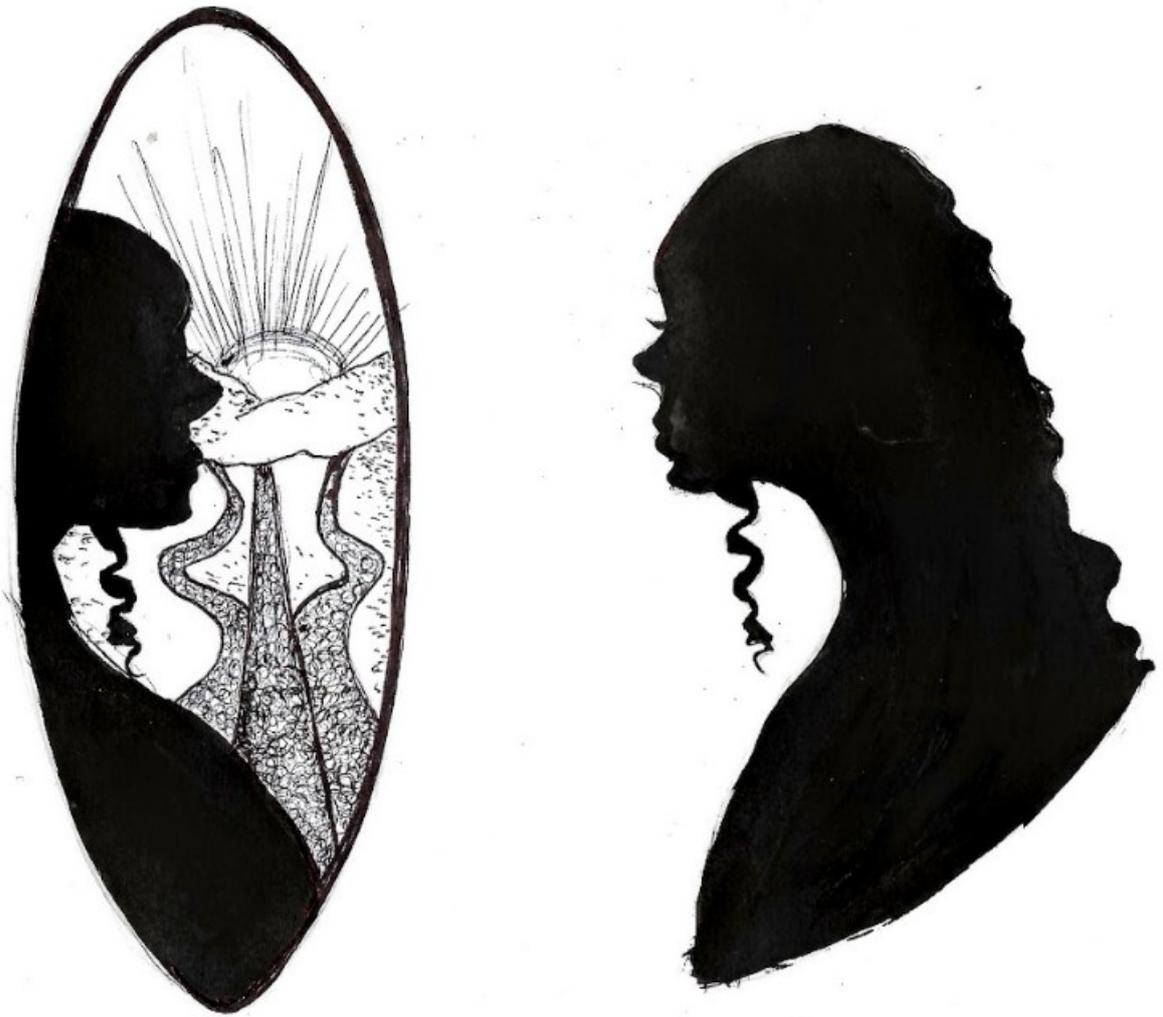
Considerando-se os elementos expostos pelas egressas do curso de Pedagogia da UFFS, campus Erechim, considera-se que a prática e o desenvolvimento profissional perpassa o âmbito pessoal, as vivências, as crenças e as escolhas antes de chegar ao curso de pedagogia da UFFS. As vozes das egressas postulam as potencialidades do curso de pedagogia, como a autonomia, a criticidade, o olhar humano, o embasamento legal e teórico, as vivências práticas significativas. Ademais, demonstram algumas fragilidades como ter mais conhecimento das realidades, mais leitura de Paulo Freire, mais práticas nas metodologias específicas e mais conhecimento dos espaços que as pedagogas podem ocupar. A figura 23 demonstra esse embasamento para criação do *e-book*

Figura 23 – Mapa mental com as considerações que embasam o *e-book*



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Diante dessas constatações de potencialidades e fragilidade foi elaborado um *e-book*, o qual é o produto educacional desta dissertação, e um documento separado desta, para além de contribuir com o curso de Pedagogia da UFFS, *campus* Erechim, demonstrando o perfil e percepções das egressas, também tem o intuito de criar, futuramente, um caminho de diálogo entre as egressas, a universidade e profissionais pedagogas que atuam em diversos espaços para troca de saberes, vivências, materiais teóricos, práticas e diálogos.



Fonte: Ilustração feita por Kaylani Dal Medico, 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ECOANDO REFLEXÕES E INACABAMENTO

A inconclusão do ser nos faz seres curiosos. Nossa inconclusão não termina com a morte. A inconclusão é o motor do nosso ser em formação (Freire, 1996, p. 58).

À semelhança de um dente-de-leão cujas sementes se dispersam ao vento, esta pesquisa espalhou-se por caminhos variados, impulsionada pela curiosidade e pelo desejo de desvendar novas trajetórias. Cada etapa deste percurso foi marcada por momentos de descoberta, em que a jornada revelou-se tão importante quanto o destino. Contudo, assim como o dente-de-leão depende do sopro do vento para propagar-se, este trabalho não foi realizado solitariamente. A colaboração, o apoio e a inspiração de colegas, família, da minha orientadora, da banca e participantes foram fundamentais para a construção deste conhecimento.

As sementes lançadas ao vento encontram solo fértil em diferentes terrenos, e assim também as ideias aqui apresentadas floresceram graças ao contributo conjunto de muitos. Este trabalho reflete um processo vivo e em constante evolução, em que cada interação e cada partilha de saberes enriqueceram e fortaleceram a pesquisa. Em reconhecimento ao caráter inacabado do conhecimento, estas considerações finais não encerram um ciclo, mas inauguram novas possibilidades, ecoando um chamado à contínua busca e ao eterno diálogo colaborativo.

Nesse viés, a metodologia adotada não apenas guiou essa investigação, como permitiu a flexibilidade necessária para redimensionar trajetórias, por causa de acontecimentos inesperados e enriquecer a análise. A revisão da literatura forneceu um alicerce sólido, enquanto os dados empíricos trouxeram à luz elementos que, de outra forma, poderiam ter permanecido ocultos. Dessa maneira, cabe salientar que a metodologia da pesquisa visou responder a problemática: quais as (auto)percepções de egressas do curso de Pedagogia da UFFS, *campus* Erechim, sobre desenvolvimento profissional que possam constituir-se em aspectos a serem considerados para o processo de formação do pedagogo?

Diante dessa problemática, constatamos que, apesar das mudanças implementadas no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFFS, *campus*

Erechim (PPC), ainda há um caminho a percorrer para reconhecer plenamente o que significa ser pedagoga e os diversos espaços nos quais esse profissional pode atuar. As transformações recentes representam avanços significativos, proporcionando bases teóricas sólidas e práticas enriquecedoras. No entanto, é necessário fortalecer ainda mais essas iniciativas, promovendo uma formação que não apenas prepare para o exercício pedagógico dentro dos muros da escola, mas também forneça subsídios para intervenções inovadoras em múltiplos contextos educativos, para, assim, a pedagogia conquistar mais espaços de trabalho dentro da sociedade.

Diante disso, surge uma importante proposição sob a luz das proposições de Nóvoa (2009), que diz respeito a construir um espaço dentro da universidade, um laboratório, ou até mesmo uma escola, dedicado à formação de professores é essencial para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Ampliando para a profissão de pedagoga, construir ou proporcionar um espaço de constante diálogo com profissionais que atuam dentro de diferentes contextos. Esse espaço precisa ser projetado não apenas para experiências teóricas e práticas, mas também para vivenciar habilidades pedagógicas, promover reflexões críticas sobre a prática, constituir momentos de diálogos para (re)conhecer diversas realidades educativas e incentivar o pensamento crítico e reflexivo. Além disso, precisa ser um ambiente inclusivo, que valorize a diversidade e prepare os futuros profissionais para visualizar às necessidades variadas das "gentes". Para Freire (2000, p. 107): "educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante. É na convivência com as diferentes 'gentes' que nos vamos tornando gentes também". Essa formação dialógica é fundamental para garantir que as pedagogas estejam bem preparadas e motivadas para enfrentar os desafios contemporâneos da educação. Esse espaço citado contribui com a formação inicial e com o desenvolvimento profissional ao longo da carreira, associando conhecimentos, reflexões e diálogos, refletindo na prática profissional.

A Pedagogia da UFFS, *campus* Erechim, destaca-se, por meio das falas das egressas, por suas diversas potencialidades que fortalecem a formação inicial. Entre

elas, salientam-se o estímulo ao pensamento crítico, reflexivo e criativo, fundamentais para uma atuação educacional contextualizada e transformadora. Além disso, o embasamento teórico e legal oferecido pela universidade proporciona às estudantes uma base sólida para compreender as práticas pedagógicas de forma ética, humana e com aporte teórico. A ênfase em práticas inovadoras e significativas enriquece a formação, preparando as futuras pedagogas para enfrentar os desafios diários da educação com criatividade, embasamento e adaptabilidade. Por fim, a valorização da pesquisa como fundamento essencial promover o desenvolvimento contínuo do conhecimento na área educacional, capacitando as estudantes a contribuir ativamente para a melhoria do processo educativo dentro da sociedade.

As egressas da Pedagogia da UFFS sublinham uma formação voltada para a docência. Além disso, ressaltam a importância para seu desenvolvimento profissional e pessoal, os subsídios fornecidos pelo curso de Pedagogia da UFFS: uma base sólida voltada para atuação na Educação Infantil, e destacam a(s) disciplina(s) de Alfabetização. Igualmente, referem os estágios obrigatórios, as egressas enfatizam a relevância dessas experiências práticas para consolidar os conhecimentos teóricos adquiridos em sala, proporcionando um contato direto com algumas realidades educacionais e preparando-as para a atuação profissional após a formação inicial. Finalmente, a pesquisa é valorizada como um pilar fundamentado para a construção de novos conhecimentos e práticas pedagógicas.

As narrativas das egressas da Pedagogia da UFFS, *campus* Erechim, sobrelevam as múltiplas dimensões que influenciam diretamente seu desenvolvimento profissional: pessoal; acadêmica e sócio-histórica. Sendo assim, elas ressaltam a interconexão entre aspectos pessoais, como vivências, crenças e escolhas prévias ao ingresso no curso, bem como os elementos formativos do curso em si, como autonomia, criticidade, embasamento teórico e prático, além do olhar humanizado e o contexto no qual estão inseridas. Essas dimensões além de complementarem-se, se fortalecem mutuamente, proporcionando uma base para a prática pedagógica e o contínuo desenvolvimento profissional e pessoal.

A partir das respostas das egressas da Pedagogia, no questionário, é possível destacar que o perfil é predominantemente de mulheres brancas no curso, o que levanta questões importantes sobre representatividade e inclusão. Visualiza-se a necessidade da implementação de políticas institucionais mais eficientes para garantir o acesso e permanência de minorias, para que se possa enfrentar as desigualdades, ainda, presentes na educação superior.

No que diz respeito à formação inicial, para ter uma visão mais ampla e sólida da profissão de pedagoga e reconhecer os diversos espaços onde essas profissionais podem atuar, é necessário, ampliar a presença de pedagogos(as) como docentes do curso de Pedagogia da UFFS, *campus* Erechim. Isso não só fortalecerá a construção de identidade profissional das egressas, mas também enriquecerá a *práxis* com perspectivas educacionais diversificadas e atualizadas.

Podemos observar que o desenvolvimento profissional das egressas do curso de Pedagogia da UFFS, *campus* Erechim, assemelha-se à imagem de um espelho. Assim como um espelho reflete nossa imagem física, o percurso acadêmico e profissional das pedagogas também reflete suas vivências pessoais, aprendizados e crescimento ao longo do curso. Caminhos distintos entrelaçam-se nas histórias das egressas da Pedagogia da UFFS, cada uma trazendo consigo experiências únicas, perspectivas individuais e sonhos diversos. Essas trajetórias não apenas refletem o percurso acadêmico, mas também revelam um horizonte de possibilidades ampliado pelas vivências pessoais e profissionais. As projeções para o futuro constroem-se a partir dessas histórias, guiadas pela busca incessante por impacto positivo na educação e na sociedade.

As percepções das egressas do curso de Pedagogia da UFFS, *campus* Erechim, revelam um panorama sobre o desenvolvimento profissional permeado pela interseção entre o pessoal, o acadêmico e o sócio-histórico. Ao longo desta pesquisa, ficou evidente que as vivências pessoais, crenças individuais e escolhas pregressas desempenham um papel fundamental na formação dessas pedagogas. O curso foi apontado como um espaço de construção de autonomia, criticidade, embasamento legal e teórico, além de proporcionar vivências práticas significativas,

sendo que o contexto permeado de relações, desafios e (des)valorização influencia nesse desenvolvimento.

Entretanto, as vozes das egressas também apontaram algumas fragilidades percebidas durante o percurso de formação inicial, as quais orientaram a construção do *e-book*, como a necessidade de maior inserção em realidades educacionais com poucos recursos, uma leitura mais aprofundada de teóricos como Paulo Freire, uma maior preparação em metodologias específicas e sobre o trabalho da pedagoga em diferentes espaços de atuação. Esses pontos sugerem caminhos para uma qualificação maior do curso. Como produto desta pesquisa, foi desenvolvido um *e-book* que não apenas registra as percepções das egressas, mas também propõe um canal de diálogo contínuo entre as egressas, a universidade e profissionais da pedagogia em diversos contextos, sugerindo proposições e mudanças no curso.

Esta pesquisa é um convite para reflexão e a ação conjunta, representando um compromisso com a melhoria contínua da formação pedagógica. A Pedagogia, na sua historicidade, com suas potencialidades e conquistas, tem ampliado seus espaços em diversos âmbitos da sociedade contemporânea. Além da sua atuação nas escolas, as pedagogas têm conquistado espaço em áreas de assessoria pedagógica, desenvolvimento de materiais didáticos, formação continuada de professores, empresas, na Assistência Social, em movimentos sociais, na política, em cooperativas de crédito, entre outras. Essa expansão reflete, sobretudo, a amplitude da formação pedagógica e, notadamente, sua importância crescente na construção de uma sociedade mais crítica, humana, científica e inclusiva. A Pedagogia está cada vez mais conquistando novos espaços e contribuindo significativamente para o desenvolvimento educacional e social.

Ao olhar para o futuro, é importante salientar que as questões levantadas nesta pesquisa continuarão a evoluir e a gerar novas linhas de investigação. O conhecimento, assim como a Pedagogia, é dinâmico, e esta pesquisa representa apenas um capítulo num livro em constante escrita. Convidamos futuros(as) pesquisadores(as) a inspirarem-se nas sementes aqui plantadas e a continuarem esse diálogo, explorando novas dimensões e aprofundando ainda mais a nossa

compreensão coletiva. Sugere-se uma nova construção do PPC do curso de Pedagogia da UFFS, *campus* Erechim, e a ampliação do olhar para repensar também as diretrizes nacionais para o curso de Pedagogia, pensada coletivamente para ampliar suas fronteiras de atuação e impacto na sociedade.

Assim, tal como o dente-de-leão que espalha as suas sementes, esperamos que esta pesquisa inspire e enriqueça outros estudos, contribuindo para um campo de conhecimento cada vez mais qualificado e multidimensional. Que cada nova descoberta seja um pilar à colaboração e ao espírito incansável de investigação que movem a academia. Para Pimenta (2012, p. 20):

Uma identidade profissional se constrói, pois, 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 à inovação porque prenes de saberes válidos à 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 [...], enquanto ator e autor, confere à atividade no seu cotidiano a partir 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. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos cursos de formação, nos sindicatos, nas associações profissionais.

As entrevistadas expressaram, após a finalização da gravação, uma profunda gratidão pelo momento de reflexão proporcionado sobre suas histórias, sinalizaram que, normalmente, não param para refletir sobre suas trajetórias e desenvolvimento profissional. Este momento foi único e significativo, tanto para mim, como pesquisadora, quanto para as entrevistadas e proporcionou-lhes uma visão no espelho, refletindo não apenas suas trajetórias profissionais, mas também suas jornadas pessoais e emocionais. Esse espelho permitiu que contemplassem suas conquistas e desafios, assim como suas transformações, crescimento e desenvolvimento ao longo do tempo. Ao olharem para suas histórias por meio desse espelho, puderam reconhecer a importância de suas experiências e demonstrar suas (auto)percepções sobre seu desenvolvimento profissional e a formação de suas identidades como pedagogas. Reafirmam-se, assim, seus compromissos com a educação e o contínuo desenvolvimento pessoal e profissional.

Certamente, o futuro espera com um caminho a ser percorrido pelas egressas, por você, por mim e pela Pedagogia como um todo, uma jornada que se revela contínua, inacabada e cheia de descobertas. O que foi compartilhado e refletido neste processo não apenas ilumina as conquistas já alcançadas, mas também aponta para novos horizontes a explorar e conquistar. Dessa forma, reconhecer e dar voz a essas egressas viabilizou a contribuição dessas experiências e reflexões para a construção de uma pedagogia mais qualificada e inclusiva, capaz de responder aos desafios contemporâneos e de inspirar futuras gerações de educadores. Assim, cada passo dado e cada aprendizado adquirido são fundamentais não apenas para o crescimento individual, mas também para o avanço coletivo na transformação das educações e da Pedagogia.

Diante disso, convidamos, você leitor(a), a contemplar no espelho o símbolo essencial para nosso desenvolvimento profissional: nós mesmos. Assim como nele buscamos o reflexo do ser físico, nossa jornada profissional reflete quem somos e o que aspiramos alcançar. Convidamos a explorar as profundezas desse reflexo, descobrindo como as experiências pessoais influenciam sua prática profissional e como podemos crescer incessantemente, aprendendo, desenvolvendo e evoluindo por meio do (auto)conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luciana Inez Seehaber; COSTA, Gisele Maria Tonin da. Pedagogia empresarial: a importância da valorização humana na empresa. **REI – Revista de educação Ideau.**, v. 7, n.15, 2012. Disponível em: https://www.bage.ideau.com.br/wp-content/files_mf/757ab6bb34e6a09605ee8714c99285b147_1.pdf. Acesso em: jun. 2023.
- ANDRADE, Thaianne Santana Lopes de. **Identidade do profissional pedagogo: tensões e desafios das políticas de formação inicial.** 52f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/13008/1/TAndrade.pdf>. Acesso em: 21 out. 2022.
- ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. **Formação inicial de coordenadores pedagógicos: concepções, identidade profissional e práticas pedagógicas.** 2019. 165f. Tese (Doutorado em Educação). – Programa Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, Ceará, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/16801/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre.** Petrópolis: Vozes, 2000.
- APPLE, Michael W. **Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education.** Routledge, 1986. p. 58.
- AZEVEDO, Fernando de; et.al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959).** Recife: Editora Massangana (Coleção Educadores), 2010.
- BAPTISTA, Isabel. **Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente.** Lisboa, 2011.
- BAPTISTA, Isabel. **Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético.** Editora Profedições. 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2016.
- 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.set/dez. 2019. Disponível em: <file:///D:/Downloads/1038-3430-1-PB.pdf>. Acesso em: mai. 2023.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** Brasiliense, 2010.
- BRASIL. **Decreto-lei 1.190 de 4 de abril de 1939.** Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União, 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: fev. 2023.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4/2010:** Disponível em Portal do MEC

BRASIL. **Decreto no 6.096 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais -REUNI. Diário Oficial da União. Brasília, 2006. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo técnico: **Censo da Educação Superior 2007**. Brasília, 2009. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf. Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo técnico: **Censo da Educação Superior 2008**. Brasília, 2009. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf. Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo técnico: **Censo da Educação Superior 2009**. Brasília, 2010. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico_2009.pdf. Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo técnico: **Censo da Educação Superior 2010**. Brasília, 2012. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf. Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo técnico: **Censo da Educação Superior 2011**. Brasília, 2013. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf. Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo técnico: **Censo da Educação Superior 2013**. Brasília, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf. Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo técnico: **Censo da Educação Superior 2014**. Brasília, 2016. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2014.pdf. Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo técnico: **Censo da Educação Superior 2015**. Brasília, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2015.pdf. Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo técnico: **Censo da Educação Superior 2016**. Brasília, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo técnico: **Censo da Educação Superior 2017**. Brasília, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf. Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo técnico: **Censo da Educação Superior 2019**. Brasília, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/Resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo técnico: **Censo da Educação Superior 2020**. Brasília, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: jan. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a>. Acesso em: abr. 2023.

BRASIL. **LEI No 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO. **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. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo técnico: **Censo da Educação Superior 2021**: divulgação dos resultados. Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: abr. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Reunião - Reestruturação e expansão das Universidades Federais: diretrizes gerais. Agosto, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Resolução 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, 2015.

BOURDIEU, Pierre. As formas de capital. In J. G. Richardson (Ed.), **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education** (pp. 241-258). Nova Iorque: Greenwood, 1986.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. Brasília: Plano Editora, 1996.

CALDEIRA, Bruno Luiz Medeiros. **Identidade do Coordenador Pedagógico em Teixeira de Freitas-BA**: da Formação Inicial à Função Social. 2017. 150f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional). Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ivc.br/bitstream/handle/123456789/844/Bruno%20Luiz%20Medeiros%20Caldeira.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 out. 2022.

CARVALHO, Saulo Rodrigues. **Identidade e profissionalização docente: a subordinação do trabalho educativo à lógica flexível e da produção capitalista**. Lutas Anticapital, 2022.

CHINGULO, Martinho Gilson Cardoso. O sujeito pedagogo, sua identidade e formação: uma análise a partir das perspectivas dos discentes do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. 2021. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021. Disponível em: http://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2021/CHINGULO_-_Martinho_Gilson_Cardoso.pdf. Acesso em: 27 out. 2022.

COSTA, Nielce Menegulo Lobo; POLONI, Marinês Yolo. Percepções de concluintes de pedagogia sobre a formação inicial do professor para a docência de matemática. **Bolema**, V. 26, 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/bolema/a/FVD88JSNtM6m4LwyJdZLdMR/>. Acesso em: abr, 2023.

CORAZZA, Sandra Mara. Manual infame...mas útil, para escrever uma boa dissertação ou tese. IN: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Neto. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2 ed. Cortez, 2002.

DAMBROS, Marlei. **Dilemas na constituição dos sentidos atribuídos ao popular na Universidade Federal da Fronteira Sul**. 111f. Chapecó, 2015. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. 2015.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto Editora: Portugal, 2001.

DUARTE, Pedro; MOREIRA, Ana Isabel. Epistemologia na profissão docente: a perspectiva dos professores em formação sobre formação inicial, supervisão pedagógica e identidade profissional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, p. 1964–1994, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11324>. Acesso em: 28 abr. 2023.

EVANGELISTA, Olinda. **A formação do professor em nível universitário: o instituto de educação da Universidade de São Paulo (1934 - 1938)**. 1997. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997. Disponível em: file:///D:/Downloads/olinda%20evangelista.pdf. Acesso em abr. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

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

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. Cortez: São Paulo. 2 ed. 2006.

FULLAN, Michael. **The new meaning of educational change**. 3. ed. Teachers College Press, 2001.

GALVÃO, Laila Maia. **Constituição, educação e democracia: a Universidade do Distrito Federal (1935-1939) e as transformações da Era Vargas**. 2017. 238 f., il. Tese (Doutorado em Direito)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5447/4463>. Acesso em abr. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE** – v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas. v. 31, n. 113. p. 1355-1379. out.-dez., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em abri. 2024.

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

GHIRALDELLI, Júnior Paulo. **O que é pedagogia** 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 11 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GONÇALVES, Carla S. **Educação ao longo da vida: uma abordagem inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2019.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2001.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N.2/2019 e os retrocesso na formação de professores. **Formação em movimento**. v.2. i.2, n.4. p.360-379.jul/dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610/896>. Acesso em: mai. 2023.

GRINBERG, Leonel; SOR, Darío. **Aion, Chronos, Kairós: A Inveja dos Deuses**. São Paulo: Edusp, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1927. SER E TEMPO.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. EDIPUCRS: Porto Alegre, 2010.

TREVISOL, Joviles Vitório. **O ensino superior público na Mesorregião Fronteira Sul: a implantação da UFFS**. In: RADIN, José Carlos et al. História da Fronteira Sul. Porto Alegre: Letra & Vida: Chapecó: UFFS, 2016. UFFS. Edital nº 01/PROGRAD/UFFS/2020. Subprojeto alfabetização. Erechim, 2020b.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle (Org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 23.

KOCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa**. 14. ed. rev. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

KOHL-SANTOS, Pricila; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica**. v.33. maio/ago., 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? IN: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** Cortez: São Paulo. 12 ed. 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destinos os educadores darão a Pedagogia? IN: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 2006.

LOUZANA, Aliny B. **Mulheres na educação: gênero e docência**. São Paulo: Cortez, 2010.

LOSS, Adriana Salete. Didática e formação de professores: entre as distorções e conceitos. IN: LOSS, Adriana Salete. **Formação de professores: Pesquisas e reflexões pertinentes**. Curitiba: CRV, 2018.

LOSS, Adriana Salete. **Para onde vai a Pedagogia?** Os desafios da atuação profissional na pedagogia hospitalar. Curitiba: Appris, 2014.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUDWING, Antônio Carlos Will. Métodos de pesquisa em educação. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 2, p. 204-233, jul. - dez., 2014.

MAGALHÃES, Wallace Lucas. **O imaginário social como campo de disputas: um diálogo entre Bazko e Bourdieu**. Albuquerque – revista de história. v.8, n.16, jul-dez, 2016. Disponível em: <https://desafioonline.ufms.br/index.php/AlbRHis/article/view/2164/3058>. Acesso em: mai. de 2023.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da educação**. v. 8. p. 7 – 22, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, Mario Osorio. **Pedagogia: a ciência do educador**. Ijuí: Unijuí, 1990.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro I. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013, 23^o edição. 1867.

MARTINS, Rosana Maria; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. Caminhos de aprendiz de professora: processos identitários em uma comunidade de aprendizagem online. **Educar em Revista**, v.34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/edur/a/8FwJs7m4J8X5M9PLLDpxJNx/#ModalTutors>. Acesso em: abr. 2023.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes. **Formação de pedagogos e identidade profissional: tensões sobre a diversidade de atuações profissionais**. 2015. 226f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade Estadual na Universidade Federal da Bahia. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/20817/1/TESE_ALINE_MASCARENHAS.pdf. Acesso em: 26 out. 2022.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. O curso de pedagogia no Brasil: uma análise sobre sua história e identidade (1939 –2019). **Interfaces da Educação**. v.12. n.34, p.561-588, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5447/4463>. Acesso em: abr. 2023.

MEIRELES, Cecília. **A explicação**. Poema. Disponível em: https://issuu.com/colegioespiritossanto/docs/9anos_2020_ebook-publicacao/s/11417492. Acesso em: abr. 2023.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aqui**. Poema. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/analise-ou-isto-ou-aquilo-cecilia-meireles>. Acesso em: abr. 2023.

MINAYO, Maria. Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucitec, 2009.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2013.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado; NEZ, Egeslaine de. Estado do conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades & Inovação**, v.8, n. 55, 2021.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

NOGARO, Arnaldo; LOSS, Adriana; MOREIRA Vivian Martinez Mendes. Professores iniciantes: inserção, permanência na escola e prática pedagógica. **Revista Diálogos Interdisciplinares**. S.A. Disponível em: file:///D:/Downloads/12024-Texto%20do%20artigo-55332-1-10-20211215.pdf. Acesso em: jun. 2023.

NOGARO, Arnaldo; KUHN, Martin. Indução profissional de professores: o entre-lugar de constituição da identidade docente. **Revista Cocar**, v.15, n. 31, p.1-22, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3733/1810>. Acesso em jun. 2023.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Dom Quixote: Lisboa, 1992. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em nov. 2022.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 1995.

Nóvoa, António. **Professores: Imagens do Futuro Presente**. Lisboa: Educa, 2009

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **Identidade etnia e estrutura social**. Livraria pioneira editora: São Paulo, 1976.

ORSO, Monise Clara; SILVA, Ivone Maria Mendes; PAGLIARIN, Lidiane Limara Puiati. A escolha pela pedagogia e a construção da identidade profissional no início da carreira: um estudo com egressas do curso de Pedagogia. **Interacções**. n.51. p. 44-65, 2019. Disponível em: file:///D:/Downloads/17328-Texto%20do%20Trabalho-67692-1-10-20191130.pdf. Acesso em: jun. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima (org.). **Pedagogia: teoria, formação, profissão** 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *IN*: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. v. 43. n. 1. p. 15-30, jan./mar., 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. et al. A formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. **Relatório Técnico - CNPq** (Pesquisa Coletiva - Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTEL, Diuliana Chiaradia. **Para além dos muros da escola: o pedagogo na assistência social atuando no município de Erechim-RS**. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Pedagogia – Universidade Federal da Fronteira Sul, 2021. Disponível em: <https://rd.ufes.edu.br/bitstream/prefix/4326/1/PIMENTEL.pdf>. Acesso em jun. 2023.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões perspectivas para o curso de Pedagogia. **Revista práxis educacional**. v. 17. n.46. p.216-236, jul./set.2021. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8925/5841>. Acesso em: mai. 2023.

RICHIT, Adriana. Desenvolvimento profissional de professores: um quadro teórico. **Research Society and Development**, nov. 2021.

SANTOS, Renato Emerson dos. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios para o futuro. In: BRASIL. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**. Atlas da exclusão social no Brasil. Brasília: Ipea, 2016.

SANTOS, Renata C. **Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior**: desafios e possibilidades. São Paulo: Editora Senac, 2018.

SÃO PAULO. **Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933**. Institue o código de educação do estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5884-21.04.1933.html#:~:text=INSTITUE%20O%20C%C3%93DIGO%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DO%20ESTADO%20DE%20S%C3%83O%20PAULO>. Acesso em abr. 2023.

SARTORI, Jerônimo; PEREIRA, Thiago Ingrassia (org.). **A construção do conhecimento no Mestrado Profissional em Educação**. Porto Alegre: CirKula, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de Souza. Memória, (auto) biografia e formação. In: CHAVES, Sílvia Nogueira; BRITO, Maria dos Remédios de. (Orgs.). **Formação e Docência**: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica. Belém: CEJUP, 2011.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em foco**. Ano 14. n. 17. jul, 2011. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/104/139>. Acesso em: abr. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Antonia Alves Pereira; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. O curso de Pedagogia e os retrocessos na legislação educacional: uma ofensiva às possibilidades de formação crítica. **Série-Estudos**, Campo Grande. v. 25. n.55, p. 95-116. set./dez. 2020. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1487/1117>. Acesso em: mai. 2023.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil história e identidade**: polêmicas do nosso tempo. 3 ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

SILVA, Maria Clara L. A acessibilidade como desafio na educação superior. In: **Educação inclusiva e práticas pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O que é mesmo racismo estrutural?** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2000.

SILVA, Valmir da. **Processos construtivos da identidade profissional do pedagogo**: formação inicial, prática profissional e políticas públicas. 2013. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7052/SILVA%2C%20VALMIR%20DA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 out. 2022.

SMITH, Jane. Políticas educacionais e apoio a estudantes-mães. In: **Educação e igualdade de gênero**. Rio de Janeiro: Editora Y, 2017. p. 78.

SOEK, Ana Maria; ALCOFORADO, Joaquim Luís Medeiros; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves. Memoriais de formação e a escrita (auto)biográfica no estágio supervisionado na EJA. **Educar em Revista**, v. 38, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/82007>. Acesso em: abr. 2023.

STRECK, Danilo R. et. al. **Educação popular e docência**. São Paulo: Cortez, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. 16. ed. Petrópolis, 3ª reimpressão. RJ: Vozes, 2017.

TAVARES, Andréa. **Acesso ao ensino superior**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Saraiva, 2017. p. 45.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1988.

UNESCO. **Inclusão e educação**: o caminho a seguir. UNESCO, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DIRETORIA DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA. **Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura**. Chapecó. 2010. Disponível em: [file:///D:/Downloads/PPC_PEDAGOGIA_ERECHIM_2010%20\(2\).pdf](file:///D:/Downloads/PPC_PEDAGOGIA_ERECHIM_2010%20(2).pdf). Acesso em fev. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DIRETORIA DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Erechim. 2018. Disponível em: [file:///D:/Downloads/PPC_Pedagogia_ER_2018%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/PPC_Pedagogia_ER_2018%20(1).pdf). Acesso em fev. 2023.

VILLACAMPA, Ester. **Maternidade e carreira acadêmica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora X, 2018.

APÊNDICE A – Questionário**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS****CAMPUS ERECHIM/RS****LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Este questionário faz parte de uma pesquisa de campo, cujo objetivo é investigar **O local de atuação dos egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim.**

Para tanto, solicito a sua colaboração e me coloco à disposição para qualquer dúvida pelo e-mail: *diulianac@gmail.com* e pelo telefone: (54)999513593.

Desde já, agradeço sua participação.

➤ Responda as seguintes questões:

E-mail:

Qual o seu gênero?

() Masculino

() Feminino

() Outro? Qual? _____

Em relação a raça/etnia, segundo a classificação adotada pelo IBGE, como você se declara?

() cor BRANCA

() cor Preta

() cor Parda

() cor amarela

() raça/etnia indígena

() nenhuma das alternativas

prefiro não responder

Você é natura de qual cidade?

Você possui alguma deficiência?

SIM

não

Caso a resposta anterior for sim, diga qual

Qual a sua idade?

Possui filhos?

Sim. Quantos?

Não.

Se sim, idade dos filhos: _____

Sua formação de Ensino Médio foi no Curso de Magistério?

Sim

Não

Qual o ano em que você iniciou o curso de Pedagogia da UFFS?

2010

2016

2011

2017

2012

2018

2013

2019

2014

2015

Qual o ano em que você concluiu o curso de Pedagogia da UFFS?

2014

2016

2015

2017

- 2018 2021
 2019 2022
 2020 2023

Qual a motivação para escolha do Curso de Pedagogia?

- Por que quero ser professor
 Por que quero atuar em espaços não escolares
 Para ter outra opção se não conseguir exercer outra atividade
 Por influencia da família
 Eu não quero ser pedagogo
 Por que o curso é próximo da minha casa
 Por que é um curso gratuito
 Outra:

Participou, durante a graduação, de algum projeto ou grupo de extensão, ensino e/ou pesquisa?

- sim
 não

Caso a resposta anterior for SIM, diga qual

Você atua na área da sua formação?

- SIM
 NÃO

Caso não atue, diga porquê

Caso a resposta seja SIM, há quanto tempo?

- Até 2 anos De 5 a 10 anos
 De 2 a 5 anos Mais de 10 anos

Não se aplica

Quanto à natureza da atuação:

Docência na Educação Infantil

Docência nos Anos Iniciais

Docência no Curso Normal

Docência na Educação Superior

Docência na Educação de Jovens, Adultos e Idosos

Equipe de Gestão

Assessoria pedagógica

Pedagogia hospitalar

Assistência Social

Empresas

Movimentos sociais

Contraturno Escolar

Não se aplica

Outros:

Qual?

Em que cidade você trabalha?

Possui alguma Pós-Graduação?

Sim. Qual?

Não

Você gostaria de participar da próxima etapa da pesquisa?

Caso queira participar, registre seu nome completo, *e-mail* e telefone:

Obrigada pela participação!

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



Identidade e desenvolvimento profissional: percepções de egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Erechim

Prezado (a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa Identidade e desenvolvimento profissional: percepções de egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Erechim, desenvolvida por Diuliana Chiaradia Pimentel, discente de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* de Erechim, sob orientação da Prof^a Dr^a. Adriana Salette Loss.

O objetivo central do estudo é investigar a percepção do egresso do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) sobre a influência da formação inicial na construção da identidade profissional, bem como identificar os aspectos que consideram fundamentais para investir no processo formativo do curso de Pedagogia da UFFS. O estudo justifica-se, pois a Pedagogia forma profissionais para atuarem com a educação intencional em diversos espaços da sociedade, atualmente é o curso que mais forma professores, sendo uma das suas áreas de atuação. Sendo assim, a pesquisa torna-se essencial para contribuir com a ciência e a educação visando a qualidade da formação inicial deste profissional que auxilia a dar rosto ao futuro da sociedade. Para isso, torna-se necessário identificar esses vários espaços de atuação, dialogar com os egressos do curso para refletir de maneira mais aprofundada sobre quais aspectos são basilares e fundamentais para o exercício da profissão. Há um número expressivo de egressos, reafirma-se a importância da pesquisa, que, além de verificar as fragilidades, potências, contribuições do curso para o desenvolvimento e identidade profissional do pedagogo, pretende também mapear o local de trabalho desses egressos

O convite a sua participação se deve à sua ligação como egresso do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul *campus* Erechim. Sua história, bem como suas percepções, são essenciais para esta pesquisa.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é de essencial importância para a reflexão sobre identidade e desenvolvimento profissional do pedagogo. Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa

identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar a pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. A sua participação consistirá em responder perguntas de um questionário, e posteriormente se manifestar interesse e estiver dentro dos critérios de escolha, participar de uma entrevista semiestruturada. O tempo de duração do questionário é de aproximadamente 10 minutos, e da entrevista é de 30 a 40 minutos. No momento da entrevista, que será do formato que mais adequado, podendo ser *online* ou presencial, o participante será convidado a relatar sobre alguns aspectos da sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional que ligam-se com a identidade e desenvolvimento profissional do pedagogo. O encontro da entrevista será gravado somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização. Caso durante a entrevista você sinta algum desconforto de ordem emocional ou psicológica, imediatamente comunique à pesquisadora se deseja continuar com a entrevista.

As narrativas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos. O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de contribuir com a construção do curso de Pedagogia da UFFS, bem como com a reflexão sobre desenvolvimento e identidade profissional. A participação na pesquisa não causará riscos físicos, porém poderá causar riscos de constrangimento e/ou desconforto psicológico/emocional ao fazer autorreflexão e autocrítica da sua trajetória. De forma a minimizar ou evitar qualquer prejuízo decorrente das emoções, a pesquisadora tomará o cuidado com a forma de conduzir os momentos, sendo solidária as sinalizações de desconforto do participante. O participante pode interromper a sua participação a qualquer momento. Para prevenir o reconhecimento dos participantes, a pesquisadora tomará cuidados de prevenção, adotando codinomes aos participantes, não caracterizando de maneira que possa permitir a identificação dos participantes. Quanto ao armazenamento digital se dará em um único *notebook* em que somente a pesquisadora e a orientadora terão acesso.

A devolutiva da pesquisa será entregue em forma de *e-book*, via *e-mail*, para a instituição participante, bem como aos participantes que colaboraram com esta pesquisa. Neste *e-book* estarão contidos os resultados e conclusões da pesquisa, que culminarão em indicadores para o curso de Pedagogia da UFFS.

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais. Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue à pesquisadora. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos a sua participação! Fico à disposição, contato telefônico profissional: (54) 999513593 *e-mail*: diulianachiaradiapimentel@gmail.com. Endereço: Avenida Salgado Filho, 341. Centro. Erechim – RS.

CAAE: 71892423.2.0000.5564

Número do Parecer de
aprovação no CEP/UFS:
6.315.901

Data de Aprovação: Chapecó, 21 de
setembro de 2023

Diuliana Chiaradia Pimentel

Diuliana Chiaradia Pimentel

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante:

Assinatura

Erechim, _____ de _____ de 202__.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFS:

Tel: (49) 2049-3745 **E-mail:** cep.ufs@ufs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFS, Rodovia SC 484, Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil.

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista semiestruturada



ROTEIRO ENTREVISTA

Título: Trajetórias profissionais, desenvolvimento e identidade profissional

Objetivo Geral: Compreender as trajetórias pessoais e profissionais, partindo da escolha da graduação até os dias atuais e as conexões com desenvolvimento e identidade profissional.

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
ACOLHIMENTO	Reconhecer os sujeitos da pesquisa	-	Apresentar a pesquisa, a pesquisadora, apresentação do sujeito da pesquisa
BLOCO INTRODUTÓRIO		Informar o/a participante sobre o trabalho de investigação a ser desenvolvido; Declarar a importância do depoimento do/a participante para o sucesso da pesquisa; Certificar o/a participante da confidencialidade das suas informações; Solicitar ao/à participante o/a autorização para citar, no todo ou em partes, trechos do seu depoimento.	
Desenvolvimento	Identificar a formação dos participantes	Pedir aos participantes que se apresentem, relatando como foi o processo de escolha	

		<p>profissional e formação inicial, se já tinha experiência na área. Solicitar, ainda que relate como foi este processo de formação inicial, relatando como era a conjuntura durante este processo: se estava trabalhando e estudando, se tem filhos, etc. Solicitar que defina pontos principais em que o curso auxiliou durante o exercício da profissão, o que sentiu falta durante o processo formativo, o que caracteriza essencial em relação à formação inicial que influência no desenvolvimento e identidade profissional.</p> <p>Convidar para relatar sobre o/s contexto/s em que trabalha, as características do espaço em que trabalha, quem são os sujeitos, quais atividades realiza, há quanto tempo trabalha na função, se trabalhou em outros espaços anteriormente.</p> <p>Os sentimentos e saberes mobilizados, enquanto profissional, bem como os desafios enfrentados no cotidiano profissional. As concepções que embasam a sua prática.</p> <p>Questões norteadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que é Pedagogia? - A sua formação inicial contribui para a sua atuação profissional? De que maneira? - Quais disciplinas cursadas foram essenciais para sua prática? - Que autores embasam sua práxis? - Qual é a intencionalidade 	
--	--	---	--

		<p>educativa do seu local de trabalho?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como você se posiciona frente a ela? - Como você organiza a sua prática? - O que sentiu falta durante a graduação? - Quais os desafios da sua profissão? - Se sente preparado para trabalhar em todos os espaços? - Em que locais o pedagogo pode atuar? - Quais os desafios da sua profissão? - Você se identifica no espaço em que atua? - O que você compreende por identidade e desenvolvimento profissional? - Que aspectos você considera essencial para o desenvolvimento e construção da identidade profissional? - Quais suas sugestões para o curso de Pedagogia da UFFS? 	
Formação Inicial e Continuada	Conhecer os impactos da formação inicial e continuada na prática profissional dos participantes	Solicitar, caso não seja dito durante o bloco de identificação, que relatem sobre formação continuada e o contexto profissional em que estão inseridos que tenham feito.	
Encerramento	Visualizar como os participantes se sentiram neste primeiro momento	Colocar algum curta metragem para o encerramento	

ANEXO A – Declaração de Ciência e concordância com o projeto de pesquisa

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM

Declaração Nº 3/2023 - CER (10.44)

Nº do Protocolo: 23205.022629/2023-12

Erechim-RS, 28 de julho de 2023.

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, eu, SANDRA SIMONE HOPNER PIEROZAN, CPF: 715.976.380-72, RG: 4009087 - SSP-SC, Diretora do *Campus* Erechim em exercício, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), CNPJ: 11.234.780/0001-50, representante legal da UFFS – *Campus* Erechim, envolvida no projeto de pesquisa intitulado “**Identidade e desenvolvimento profissional: percepções de egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim**”, declaro estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes. Erechim/RS, 28 de julho de 2023.

SANDRA SIMONE HÖPNER PIEROZAN
Diretora UFFS – *Campus* Erechim em exercício

(Assinado digitalmente em 28/07/2023 16:23)
SANDRA SIMONE HOPNER PIEROZAN

*DIRETORA DO CAMPUS
ERECHIM EM EXERCÍCIO
ACAD - ER (10.44.05)
Matrícula: ###526#2*

Visualize o documento original em <https://sipac.uffs.edu.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: **3**, ano: **2023**, tipo: **Declaração** , data de emissão: **28/07/2023** e o
código de verificação: **36a9a32ff7**

ANEXO B – Termo de responsabilidade de uso de dados



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE REGISTRO ACADÊMICO

Rodovia SC 484, km 02, Fronteira Sul, Chapecó - SC, CEP: 89815-899

dir.dra@uffs.edu.br, www.uffs.edu.br **TERMO DE RESPONSABILIDADE LEI DE ACESSO A INFORMAÇÃO
Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, regulamentada pelo Decreto nº 7.724, de 16 de
maio de 2012**

DIULIANA CHIARADIA PIMENTEL

Discente do Mestrado Profissional em Educação – UFFS - *Campus* Erechim

1. Considerando a solicitação de acesso a informações dirigido à Coordenação do Curso de Pedagogia da UFFS *Campus* Erechim, por meio do e-mail pedagogia.er@uffs.edu.br enviado em 10/10/2023, a referida Coordenação disponibilizará as informações descritas abaixo em arquivo eletrônico:

I. Nome completo, e-mail e Curso dos(as) alunos(as) egressos(as) / graduados(as) do *Campus* Erechim.

2. Declaro, sob as penas da Lei, que é de minha inteira responsabilidade o acesso as informações que serão disponibilizadas por esta Secretaria, nos termos dos art. 4º, inciso IV e art.31, §3º, inciso II da Lei nº 12.527/2011, e dos art. 57, inciso II, art. 60, *caput*, e **art 61, §1º e §2º** do Decreto nº 7.724/2012, destacando, sobretudo, minha responsabilidade:

I. pela utilização, guarda e não divulgação a terceiros(as) de todas as informações e dados fornecidos descritos no item 1 em virtude da solicitação efetuada;

II. por todo e qualquer prejuízo decorrente de sua cessão proposital ou não a terceiros(as), ainda que em caráter emergencial ou por qualquer outra necessidade;

III. pela utilização dos dados e informações exclusivamente para os fins que fundamentaram a autorização do acesso, sendo vedada sua utilização de maneira diversa.

3. Declaro estar ciente de que a Coordenação do Curso de Pedagogia – Licenciatura, *Campus* Erechim, está isenta de quaisquer responsabilidades quanto ao uso e guarda indevidos das informações que serão fornecidas.

Ciente e de acordo.

Diuliana b. Pimentel

Erechim, 11 de outubro de
2023.

DIULIANA CHIARADIA PIMENTEL

Número do CEP:

71892423.2.0000.5564 RG Nº

1092813029 CPF 019.206.300-66

ANEXO C – Termo de autorização para uso de imagens

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E VOZ

Eu Kaylani Dal Medico permito que o pesquisador Diuliana Chiaradia Pimentel utilize os desenhos e ilustrações feitas por mim para fins da pesquisa científica/ educacional intitulada “Tornar-se pedagoga: (auto)percepções de egressas de Pedagogia sobre desenvolvimento profissional”.

Concordo que o material obtidas relacionadas a **minha pessoa** possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos com os devidos créditos

As ilustrações e desenhos ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Terão acesso aos arquivos Diuliana Chiaradia Pimentel e Adriana Salete Loss Assinatura da

autora das imagens:



Documento assinado digitalmente

KAYLANI DAL MEDICO

Data: 25/07/2024 22:27:43-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Kaylani Dal Medico

Diuliana C. Pimentel

Diuliana Chiaradia Pimentel

Erechim 23 de julho de 2024.