



**Juaciara Barrozo Gomes**

**O Curso de Pedagogia da Universidade  
Federal Rural do Rio de Janeiro, Campus  
Seropédica, em Questão:  
Narrativas e Percepções de seus Egressos**

**Tese de Doutorado**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Ciências - Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientadora Prof.<sup>a</sup> Silvana Soares de Araújo  
Mesquita

Rio de Janeiro  
Novembro de 2021



**Juaciara Barrozo Gomes**

**O Curso de Pedagogia da Universidade  
Federal Rural do Rio de Janeiro, Campus  
Seropédica, em Questão:  
Narrativas e Percepções de seus Egressos**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Ciências - Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

**Profa. Silvana Soares de Araujo Mesquita**  
Orientadora  
Departamento de Educação - PUC-Rio

**Profa. Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza**  
Departamento de Educação - PUC-Rio

**Profa. Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho**  
Departamento de Educação - PUC-Rio

**Prof. Guilherme do Val Toledo Prado**  
Faculdade de Educação - UNICAMP

**Profa. Helena Amaral da Fontoura**  
Faculdade de Educação - UERJ

Rio de Janeiro, 19 de novembro de 2021

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

### **Juaciara Barrozo Gomes**

Licenciada em Pedagogia pela SIMONSEN (Faculdades Integradas Mário Henrique Simonsen) em 1985. Possui Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Petrópolis – UCP (2008); Especialização Lato Sensu em Psicopedagogia (UFRJ/CEPE); Aperfeiçoamento em Desenvolvimento Humano e Práticas Sociais (UNICAMP, 2004); Curso de Extensão em Gestão Infantil (PUC-Rio, 2002). Atualmente é Professor Assistente II do Quadro Permanente da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Atuando na área de Planejamento, Gestão, Avaliação e Formação de Professores. Possui experiência de mais de 30 anos como professora, na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, onde exerceu diferentes funções como gestora. Exerceu a função de Orientadora Educacional na Prefeitura de Duque de Caxias, de 2002 a 2015. Atuou como Coordenadora de Área do Subprojeto de Pedagogia da UFRRJ no Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência PIBID (Edital 2013) - CAPES - MEC, durante 2015, 2016 e 2017.

#### Ficha Catalográfica

Gomes, Juaciara Barrozo

O curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Campus Seropédica, em questão : narrativas e percepções de seus egressos / Juaciara Barrozo Gomes ; orientadora: Silvana Soares de Araújo Mesquita. – 2021.

270 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2021.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Formação de Professores . 3. Egressos. 4. Narrativas. 5. Curso de Pedagogia. 6. Inserção profissional. I. Mesquita, Silvana Soares de Araújo. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título

CDD: 370

Dedico este trabalho a todos que acreditam na Educação como processo de humanização, sensibilidade e emancipação. Dedico especialmente a Ursula, Valentina e Gael, minha continuidade.

## Agradecimentos

### GRATIDÃO

E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas  
pessoas

E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer  
que a gente vá

E é tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que  
pense estar  
(Gonzaguinha)

Realmente, posso afirmar que nunca estive sozinha, e que sou constituída de tantas e tantas pessoas, que comigo caminharam e ainda caminham. Por isso, minha lista de agradecimento não é pequena, pois são muitos por quem tenho gratidão, pela contribuição valiosa e decisiva para a realização deste trabalho. Assim agradeço:

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

A todas as forças cósmicas que me ajudaram a chegar aonde estou, especialmente a minha ancestralidade.

Aqueles que me constituíram, apoiaram, incentivaram e hoje se encontram no plano astral: minha mãe, meu pai, minha irmã e Reinaldo José.

*De todo o amor que eu tenho, metade foi tu que me deu, salvando minh'alma da vida sorrindo e fazendo o meu eu.*

A Selmir, meu companheiro de vida e de luta que está sempre disposto a me incentivar.

A minha filha Ursula e genro Hebert, por todo apoio e parceria, caminhando ao meu lado, com uma escuta atenta, colaborativa e respeitosa, iluminando meu percurso formativo e sendo meu porto seguro.

Aos meus netos, Valentina e Gael por compreenderem minhas ausências e limitações.

*Ainda bem, que agora “tenho” você(s)... Você(s) que me faz feliz, você(s) que me faz cantar assim...*

A toda família, em especial a meu irmão Josenir Cruz Barrozo e ao meu sobrinho/filho Leonardo Lucas da Rocha Andrade, por compreenderem o significado da família e preservarem a nossa.

A minha Orientadora Silvana Mesquita, pela atenção sempre dispensada em todos os momentos, pela sensibilidade, doçura, pelos exemplos éticos, pela compreensão em relação às minhas dificuldades e resistências e por enriquecer e refinar esse trabalho com suas orientações.

A Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, incluindo os professores e funcionários do Departamento de Educação, pela carinhosa acolhida que me oportunizou a ampliação de horizontes e a possibilidade de concretizar o doutorado em educação.

Aos professores que se prontificaram a participar desta banca com tanto entusiasmo e compromisso, apresentando valiosas contribuições a fim de aperfeiçoarem esse trabalho.

A minha MARAVILHOSA turma 1BA/2018, pelas trocas, parcerias, risadas, comemorações, colaboração e falta de competitividade.

A todos os alunos do curso de Pedagogia/Seropédica em especial aos egressos e as minhas Capivaras Narradoras, que dedicaram parte de seu tempo à colaboração com essa pesquisa, e que se dispuseram a realizar a delicada e por vezes complexa reflexão acerca de suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Assim estendo minha gratidão aos protagonistas desse trabalho

A todos os colegas do DTPE que assumiram as minhas tarefas para que fosse possível a minha dedicação a esse trabalho.

A amiga/irmã Luiza Alves Oliveira, por não soltar a minha mão e não me deixar esquecer que *Pra sempre, nunca acaba, pois nada vai conseguir mudar o que ficou.*

As amigas de trabalho que levamos para a vida, Adriana Alves, Miriam Morelli, Ana Cristina e Helena Vasconcelos que não mediu esforços para contribuir com esse trabalho. *Copo na mesa, risada, molda atmosfera, conversas são louvores a quem é parceiro a vera.*

A todos aqueles que fizeram parte do meu percurso formativo e profissional, por todas as inspirações emanadas.

Com todos compartilho a felicidade, alegria e entusiasmo nesse momento tão importante e conclusivo.

## Resumo

Gomes, Juaciara Barrozo; Mesquita, Silvana Soares de Araújo. **O curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Campus Seropédica em questão: narrativas e percepções de seus egressos**. Rio de Janeiro, 2021, 270p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta tese de doutorado tem como objeto de estudo o curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, campus Seropédica, procurando identificar qual a relevância social e acadêmica dessa graduação na formação e na inserção profissional dos seus egressos. A pesquisa se desenvolve a partir de vinte narrativas escritas por egressos do curso de pedagogia dessa instituição de ensino com intuito de identificar as suas percepções e experiências. Realiza-se também a aplicação de questionários, respondidos por 59 egressos e 19 professores e a análise de documentos institucionais com o objetivo de fornecerem dados contextuais sobre o respectivo curso. Nesse estudo, no que se refere a formação docente, dialogamos preponderantemente com os estudos de Nóvoa, Tardif, Gauthier, Imbernón, Gatti, Arroyo e Marcelo Garcia. No que se refere aos referenciais metodológicos do campo das narrativas nos apoiamos nos trabalhos de Josso, Delory-Momberger, Clandinin e Connely, Bertaux, Passegi, Souza, Abraão, Larrosa e Dewey. As análises das narrativas foram realizadas a partir do conceito do Paradigma Indiciário de Gizburg, no qual os indícios nos levaram à identificação de quatro eixos analíticos e das conclusões apresentadas. O primeiro eixo identificado nos revela o perfil dos alunos do curso de Pedagogia campus Seropédica; o segundo eixo trata dos motivos para a escolha do curso de pedagogia e sobre o ser professor; o terceiro eixo traz as experiências formativas vividas no âmbito da UFRRJ e o quarto eixo nos remete a inserção profissional dos egressos. No decorrer da investigação pôde-se constatar que os egressos do curso de Pedagogia da UFRRJ, campus Seropédica, são pessoas oriundas da classe popular; em grande número, mulheres trabalhadoras, que nutriam o desejo de alcançar uma graduação em uma instituição pública como possibilidade de mobilidade social. As experiências formativas narradas revelam que a participação nos grupos de pesquisa, na iniciação científica e nos programas de iniciação à docência são potencialidades formativas que favorecem a inserção

profissional. Assim constatou-se que uma parcela significativa de egressos, se inseriu por concurso no magistério público, atuando nas séries iniciais e na gestão em diferentes redes de ensino, além de darem continuidade a vida acadêmica através dos cursos de mestrado e doutorado. Conclui-se assim que a relevância social e acadêmica do curso em questão, está assegurada através da inserção profissional dos egressos nos espaços públicos, especialmente no contexto da Baixada Fluminense e no subúrbio do Rio de Janeiro, onde sujeitos oriundos da classe trabalhadora exercem a docência com compromisso, responsabilidade, autonomia e criticidade. Valores esses adquiridos, segundo os indícios encontrados nas narrativas, na formação inicial e prosseguidos através de práticas e reflexões humanísticas e autônomas.

### **Palavras-chave**

Formação de Professores, egressos, narrativas, curso de Pedagogia, inserção profissional.

## Abstract

Gomes, Juaciara Barrozo; Mesquita, Silvana Soares de Araujo. **The Pedagogy course at the Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica campus in question: narratives and perceptions of its graduates.** Rio de Janeiro, 2021, 270p. Doctoral Thesis – Department of Education, Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro.

This doctoral thesis has as its object of study the Pedagogy course at the Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica campus, seeking to identify the social and academic relevance of this graduation in the training and professional insertion of its graduates. The research is developed from twenty narratives written by graduates of the pedagogy course of this educational institution in order to identify their perceptions and experiences. Questionnaires are also applied, answered by 59 graduates and 19 professors, and institutional documents are analyzed in order to provide contextual data about the respective course. In this study, with regard to teacher training, we spoke mainly with studies by Nóvoa, Tardif, Gauthier, Imbernón, Gatti, Arroyo and Marcelo Garcia. With regard to the methodological references in the field of narratives, we rely on the work of Josso, Delory-Momberger, Clandinin and Connely, Bertaux, Passegi, Souza, Abraão, Larrosa and Dewey. The analyzes of the narratives were carried out based on the concept of the Gizburg Evidence Paradigm, in which the evidence led us to identify four analytical axes and the conclusions presented. The first axis identified reveals the profile of students in the Seropédica campus Pedagogy course; the second axis deals with the reasons for choosing the pedagogy course and about being a teacher; the third axis brings the formative experiences lived within the scope of UFRRJ and the fourth axis refers us to the professional insertion of graduates. During the investigation, it could be verified that the graduates of the Pedagogy course at UFRRJ, Seropédica campus, are people from the popular class; in large numbers, working women, who nurtured the desire to obtain a degree in a public institution as a possibility for social mobility. The training experiences narrated reveal that participation in research groups, scientific initiation and teaching initiation programs are training potentials that favor professional insertion. Thus, it was found that a significant portion of graduates, entered through public teaching, working in the initial grades and in

management in different education networks, in addition to continuing their academic life through master's and doctoral courses. It is thus concluded that the social and academic relevance of the course in question is ensured through the professional insertion of graduates in public spaces, especially in the context of Baixada Fluminense and the suburb of Rio de Janeiro, where subjects from the working class are teaching with commitment, responsibility, autonomy and criticality. These values were acquired, according to evidence found in the narratives, in initial training and continued through humanistic and autonomous practices and reflections.

## **Keywords**

Teacher training, graduates, narratives, Pedagogy course, professional insertion.

## Sumário

1 Introdução .....	19
1.1 A constituição do objeto de pesquisa: Alargando as fronteiras do pensar a formação docente .....	25
1.1.1 Viver e contar: A identidade narrativa da pesquisadora e o encontro com o tema de pesquisa .....	26
1.1.3 As primeiras indagações sobre a formação docente e a inserção profissional dos egressos.....	40
2 Narrativa autobiográfica: a palavra como referência teórica e metodológica .....	45
2.1 O As origens da pesquisa qualitativa no Brasil .....	46
2.2 A presença da narrativa em nossa sociedade .....	48
2.3 A narrativa como metodologia de investigação nas Ciências Sociais e Humanas.....	49
2.3.1 O trilha: percurso e características .....	50
2.3.2 As críticas .....	52
2.3.3 A expansão do método autobiográfico, da pesquisa narrativa autobiográfica e das histórias de vida em diferentes países.....	53
2.4 A pesquisa autobiográfica no Brasil .....	56
2.5 O fio da palavra: nossas razões.....	57
2.6 A pesquisa narrativa: vigilância metodológica .....	59
2.7 Escrita autobiográfica: formação docente e profissionalização.....	62
2.8 Desenho da pesquisa: da seleção dos sujeitos e instrumentos de produção de dados à entrada no campo.....	67
2.9 Instrumento de análise dos dados .....	72
2.9.1 As caraterísticas do Paradigma Indiciário.....	72
3 A Pedagogia: história, transformações e identidade .....	76
3.1 A Pedagogia .....	76
3.1.1 A Pedagogia: aspectos históricos e conceituais .....	76
3.2.1 A situação atual dos cursos de Pedagogia .....	86
3.2.2 A realidade da Baixada Fluminense .....	87
3.3 O município de Seropédica.....	89
3.4 A UFRRJ e a criação do curso de Pedagogia: Campus Seropédica .....	92
3.4.1 Da luta, nasce a Pedagogia.....	96

3.4.2 O curso de Pedagogia em Seropédica .....	99
3.4.2.1 O projeto pedagógico do curso de Pedagogia – Seropédica – UFRRJ.....	100
3.4.2.2 Considerações sobre o projeto pedagógico do curso de Pedagogia – Seropédica – UFRRJ.....	102
3.4.2.3 Matriz curricular .....	103
3.4.2.4 Considerações sobre a matriz curricular .....	104
4 Palavras outras: outras vozes, outros dizeres.....	106
4.1 O que pensam e dizem os professores do curso de Pedagogia da UFRRJ .....	106
4.1.1 Os egressos na perspectiva dos professores .....	118
4.2 O que pensam e dizem os egressos.....	119
5 Narrativas da formação .....	142
5.1 Narradores de experiências .....	145
5.2 O Perfil dos alunos do Curso de Pedagogia Campus Seropédica	157
5.2.1 Classe popular: O lugar de pertença .....	157
5.2.2 Mulher: Trabalho, Classe Social e Escola Normal .....	163
5.3 A escolha do curso de Pedagogia: ser ou não ser professor? .....	168
5.3.1 O desejo: influência e inspirações .....	169
5.3.3 Resignificação da prática pedagógica.....	175
5.3.4 A contrapelo às experiências escolares ominosas .....	178
5.3.5 As adequações às condições reais.....	180
5.4 O percurso formativo: experiências transformadoras.....	184
5.4.1 A universidade .....	186
5.4.2 A iniciação científica e os grupos de pesquisa. ....	189
5.4.3 Os Programas de Iniciação e Incentivo à Docência.....	192
5.4.4 A relação com os professores e suas humanas docências ....	198
5.5 A inserção profissional .....	205
5.5.1 A docência: Abraçando a boniteza .....	206
5.5.2 O inacabamento: continuidade na vida acadêmica .....	215
5.5.3 Outros Caminhos.....	219
6 Considerações finais.....	225

7 Referências .....	236
8 Anexos .....	258
Anexo I – Termo de consentimento livre e esclarecido – egresso .....	258
Anexo II - Questionário destinado aos Docentes .....	260
Anexo III - Questionário aos egressos .....	262
Anexo IV - Proposta Narrativa .....	264
Anexo V - Matriz Curricular .....	265

## Lista de tabelas

Tabela 1. Comparativo pesquisa quantitativa x pesquisa qualitativa .....	47
Tabela 2. Número de escolas e quantitativo de matrículas no estado do rio de janeiro, segundo esfera administrativa. Fonte: censo do ensino superior de 2018.....	86
Tabela 3. Indicativos básicos dos municípios da baixada fluminense do estado do rio de janeiro, segundo instituições que ofertam o curso de pedagogia .....	88
Tabela 4. Caracterização da formação básica dos professores participantes da pesquisa, a partir do curso de graduação por eles concluído .....	107
Tabela 5. Caracterização da última titulação obtida pelos professores participantes da pesquisa. ....	108
Tabela 6. Levantamento do ano de ingresso dos professores participantes da pesquisa (no magistério).....	108
Tabela 7. Tempo de atuação dos docentes no curso.....	109
Tabela 8. Matrículas nos cursos de graduação presenciais e a distância, segundo cor/raça, na esfera administrativa pública – 2018.....	122
Tabela 9. Manifestação dos egressos do curso de pedagogia da ufrj - seropédica, sobre a atuação profissional atual, e cargos por eles ocupados .....	136
Tabela 10. Dados dos participantes .....	148
Tabela 11. Carga horária da atividade remunerada. Enade 2005, 2014. Fonte: professores do brasil, 2019, p. 172.....	166
Tabela 12. 1º período .....	265
Tabela 13. 2º período .....	265
Tabela 14. 3º período .....	265
Tabela 15. 4º período .....	266
Tabela 16. 5º período .....	266
Tabela 17. 6º período .....	267
Tabela 18. 7º período .....	267
Tabela 19. 8º período .....	267
Tabela 20. Disciplinas optativas* (recomendadas para o curso).....	268
Tabela 21. Organização disciplinar por eixos formativos .....	269

## Lista de figuras

Figura 1. CCS – fachada da UFRRJ em construção em 1948.	18
Figura 2. Fonte: memórias da UFRRJ	44
Figura 3. Fonte: memórias da UFRRJ	75
Figura 4. Localização geográfica da UFRRJ. Fonte – <i>google maps</i>	91
Figura 5. Fachada do instituto de educação e de filosofia e ciências humanas. Fonte: <i>google imagens</i>	92
Figura 6. Alojamentos. Fonte: memórias da UFRRJ	95
Figura 7. Prédio do instituto de educação (ie)	105
Figura 8. Interior do i.e. fonte: arquivo pessoal, cedido pelo professor Bruno Viera.	141
Figura 9. Entrada lateral do i.e. fonte: arquivo pessoal, cedido pelo professor Bruno Viera	141
Figura 10. Superpopulação de capivaras. Fonte: manual ruralino blogger	146
Figura 11. Família reunida. Fonte: <a href="https://www.imgur.com/51vswt">i.imgur.com/51vswt</a> .	146
Figura 12. Beijaço de capivaras. Fonte: <a href="mailto:ufr@ufrjbr">ufr@ufrjbr</a>	147
Figura 13. A ilha das capivaras. Fonte: <a href="mailto:ufr@ufrjbr">ufr@ufrjbr</a>	147
Figura 14. Nuvem de palavras – narrativas dos egressos. Fonte: elaboração da autora a partir do programa <i>wordcloud</i> .	222

## Lista de gráficos

Gráfico 1. Manifestação de professores do curso de pedagogia, campus seropédica, acerca do nível de satisfação com o próprio trabalho desenvolvido.....	110
Gráfico 2. Temas propostos para as discussões em aula.....	110
Gráfico 3. Representação gráfica do quantitativo de professores – sujeitos da pesquisa, sobre o conhecimento do pcc do curso de Pedagogia/Seropédica – RJ.....	114
Gráfico 4. Posicionamento de docentes do curso sobre aspectos básicos da matriz curricular da Pedagogia da UFRRJ - Seropédica, em 2020.....	116
Gráfico 5. Contato dos professores com os egressos do curso de Pedagogia, UFRRJ, campus de Seropédica-RJ, em 2020.....	118
Gráfico 6. Sexo informado pelos egressos do curso de Pedagogia, UFRRJ, campus de Seropédica - RJ, em 2020.....	120
Gráfico 7. Cor da própria pele informada pelos egressos do curso de Pedagogia, UFRRJ, campus de Seropédica - RJ, em 2020.....	121
Gráfico 8. Esfera administrativa da instituição onde cursou o ensino médio, que lhe possibilitou ingresso no curso de graduação que realiza.....	124
Gráfico 9. Nível de instrução do pai dos egressos do curso de Pedagogia da UFRRJ, campus Seropédica, por estes informado.....	126
Gráfico 10. Nível de instrução da mãe dos egressos do curso de Pedagogia da UFRRJ, campus Seropédica, por estes informado...	126
Gráfico 11. Indicação de onde residiam os egressos do curso de Pedagogia da UFRRJ, campus Seropédica - RJ, durante a realização do mesmo.....	127
Gráfico 12. Forma de ingresso no ensino superior, dos egressos do curso de Pedagogia da UFRRJ, campus Seropédica – RJ.....	128
Gráfico 13. Condições relativas a trabalho dos egressos do curso de Pedagogia da UFRRJ, campus Seropédica - RJ, durante a realização de seus estudos.....	129
Gráfico 14. Motivos para escolher o curso de pedagogia como opção profissional, declarados pelos egressos do curso de licenciatura em Pedagogia da UFRRJ, campus Seropédica – RJ.....	130
Gráfico 15. Posicionamento avaliativo geral dos egressos sobre o curso de Pedagogia da UFRRJ, campus Seropédica - RJ.....	132
Gráfico 16. Indicação da melhor contribuição do curso de Pedagogia da UFRRJ, campus Seropédica - RJ, para cada egresso.....	133
Gráfico 17. Classificação dos egressos sobre o referencial epistemológico predominante no curso de Pedagogia da UFRRJ – Seropédica. ....	134
Gráfico 18. Manifestação dos egressos do curso de Pedagogia da UFRRJ – Seropédica - RJ, sobre a realização de cursos após a graduação universitária.....	137

Gráfico 19. Manifestação dos egressos do curso de Pedagogia da UFRRJ - Seropédica-RJ, sobre a contribuição da formação recebida no seu desenvolvimento profissional.....	137
Gráfico 20. Manifestação dos egressos do curso de Pedagogia da UFRRJ – Seropédica - RJ à pergunta sobre se se arrependeu da escolha do curso de Pedagogia.....	138
Gráfico 21. Avaliação feita pelos egressos do curso de Pedagogia da UFRRJ – Seropédica - RJ ao corpo docente do curso. ....	139
Gráfico 22. Avaliação dos egressos do curso de Pedagogia da UFRRJ – Seropédica - RJ, sobre a instituição formadora (UFRRJ). ....	139



Figura 1. CCS – Fachada da UFRRJ em construção em 1948.

*“Sempre tive o sonho de estudar na UFRuralRJ, mas para os moradores da cidade isso sempre foi considerado algo muito distante. A sensação era que existia um muro bem alto em torno da universidade e que era impossível adentrar a universidade federal como estudante.” (Capivara Versátil)*

# 1 Introdução

*O desenho e a cor não são distintos. Na medida em que a cor é realmente pintada existe o desenho. Quanto mais as cores se harmonizam entre si mais definido é o desenho. Quando a cor atinge o auge da riqueza, a forma torna-se mais completa. O segredo do desenho de tudo o que é marcado pelo padrão está no contraste e na relação dos tons.*

Dewey

Escrever não é tarefa fácil: exige destreza para se escolher o desenho e as cores que pintarão cada palavra, cada fio do texto. É a partir desse pensamento que inicio as tramas de meu tecido e, assim, parto de muitos fios para entrelaçar a pesquisa que aqui se materializa. Meu objetivo foi construir um tecido composto de muitas cores e nuances. A palavra foi o fio que harmonizei para definir o desenho final, assim como nos fala Dewey (2010, p. 61) sobre o necessário compromisso de quem se propõe a compreender algo:

É perfeitamente possível nos comprazermos com as flores, em sua forma colorida e sua fragrância delicada, sem nenhum conhecimento teórico das plantas. Mas quando alguém se propõe a compreender o florescimento das plantas tem o compromisso de descobrir algo sobre as interações do solo, do ar, da água e do sol que condicionam o seu crescimento.

Atuando na educação básica e, posteriormente, na educação superior, sempre estive envolvida com a temática da formação docente. Assim, assumi o compromisso de descobrir e de entender o universo que envolve essa formação, seu crescimento e seu reflorescimento. Inicialmente, algumas questões me instigaram, acentuando em mim a vontade de refletir com mais profundidade sobre esse campo do conhecimento, especialmente, sobre o curso de Pedagogia, em que atuo como docente. Dessa forma, esse trabalho foi construído, tendo como objetivo maior, analisar e compreender qual a relevância social e a acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), campus Seropédica, no que se refere à inserção profissional do egresso dessa universidade. Trata-se de uma investigação predominantemente qualitativa, que tem como objeto de estudo o curso de Pedagogia como *lócus* de formação de professores. Esse é o primeiro traçado de nosso desenho.

As questões que envolvem a formação de professores sempre foram preocupação do campo educacional, estando presente nos estudos de educadores,

sociólogos, filósofos e antropólogos (CUNHA, *et al* 2015). Por conseguinte, pensar a formação inicial relacionada à inserção profissional foi o caminho que escolhi para responder às questões desta pesquisa, pois entendo que os distintos projetos e percursos formativos vão incidir, diretamente, no perfil do pedagogo que está sendo formado, ou seja, a formação estrutura a profissionalidade docente, sendo o período em que o professor, ainda em formação, busca e constrói seu perfil profissional. Nesse sentido, para Nóvoa (2017, p. 26),

A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico [...]. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa.

Nessa perspectiva, dialogo com os estudos de Nóvoa, Gatti, Freire, Tardif, Imbernón, Zeichner e Arroyo. Pensar nos enlaces das teorizações dispostas por esses autores sobre as questões que desenham a formação docente é mais que relevante e necessário, pois o período da inserção profissional é marcado por muitas tensões e por dilemas para os professores iniciantes. Marcelo Garcia (2009, p. 20) afirma que “os primeiros anos de docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado, implicado e comprometido com a sua profissão.”.

Importante destacar que o curso de Pedagogia da UFRRJ, campus Seropédica, objeto deste estudo, teve início no ano de 2007, após uma intensa luta para sua criação, em uma universidade em que ainda predominava um perfil agrário. Seu objetivo primeiro era capacitar professores da educação básica já em atuação, portanto, seu funcionamento é exclusivamente noturno, com uma entrada anual de, aproximadamente, quarenta ingressantes que passam pelo processo seletivo do ENEM. Nesse contexto, emergem as questões deste estudo:

- a) Após uma década de funcionamento, os objetivos iniciais foram atingidos?
- b) Qual a potencialidade formativa do curso?
- c) Como os egressos percebem essa formação?
- d) Como encaminharam suas vidas profissionais?

Portanto, é interesse desta pesquisa, principalmente, refletir sobre a formação inicial e a inserção profissional.

Nesse contexto, recorro às narrativas autobiográficas dos egressos como o principal procedimento de produção de dados e, assim, posso afirmar que o apresentado é uma pesquisa qualitativa, com narrativas escritas. Apoio-me nas pesquisas desenvolvidas na pós-graduação em educação no Brasil e na criação de diferentes grupos de pesquisas que contribuíram para a ampliação de estudos com as histórias de vida e (auto)biografias na área educacional, seja como prática de formação, seja como metodologia de investigação ou de investigação-formação (SOUZA, 2006). Logo, além das narrativas, que são textos que revelam subjetividades, experiências de vida, percursos formativos e profissionais, utilizo outros instrumentos como complementação para atingir os objetivos aqui propostos.

Nessa perspectiva, elaborei um questionário na plataforma *Google*, que foi recebido por 109 egressos e respondido por 59. O objetivo das respostas foi a possibilidade de elaborar um panorama do curso, além de iniciar uma aproximação com esses egressos, para o encaminhamento das narrativas. Com a mesma intencionalidade, também foi elaborado um questionário direcionado aos docentes, pois entendo que é de extrema relevância olhar o objeto de pesquisa a partir das percepções daqueles que movimentam, que dão vida, que produzem currículos, que têm participação ativa na formação profissional de um curso, além de poder conjugar os desencontros e as interseções entre o que pensam e dizem os professores e o que pensam e dizem os alunos.

A análise documental também se configurou como um importante instrumento de coleta de dados, pois forneceu subsídios para responder a algumas de nossas questões.

Quando iniciei a organização para a escrita desta tese, deparei-me com muitas possibilidades. No entanto, como meu desejo era, desde o início, compartilhar experiências e saberes por meio das subjetividades e experiências expostas, entendendo que esse tipo de texto permite que o leitor possa fazer suas próprias interpretações a partir do compartilhamento da cena vivida, busquei aproximar-me da escrita narrativa, embora, muitas vezes, tivesse sentido a necessidade de atender aos cânones científicos, enveredando por uma escrita mais formal. Diante disso, entendo que para uma melhor compreensão desse trabalho, é aconselhável uma leitura de sua totalidade, pois há distintos entrelaçamentos entre os capítulos, culminando no capítulo quinto, no qual apresentamos aquilo que

consideramos ser a parte mais relevante, ou seja, as narrativas produzidas pelos participantes, pois são elas que sustentaram, encaminharam e constituíram toda escrita anterior.

Nesse contexto, este trabalho de pesquisa se desenha em cinco capítulos. No primeiro, apresentamos a introdução, junto aos fios que deram forma à identidade narrativa da pesquisadora e ao encontro com o tema. A pesquisa narrativa começa, caracteristicamente, com a narrativa do pesquisador, associada ao enigma ou questão de pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2000). A memória foi, então, o fio reservado a revelar minha trajetória pessoal e profissional, destacando a constituição identitária e o inacabamento que é próprio de cada ser. “A memória do passado tem a cara que o presente lhe atribui. Ela é constantemente revisitada pelos interesses atuais, pelos sentidos presentes. E reformatada. O passado tem seu sentido presentificado”. (MIOTELLO, 2006, p. 280)

Assim a intenção, na escrita deste capítulo, foi direcionada a trazer os eventos significativos que se converteram em experiência e ficaram impressos no ser e no agir da pesquisadora.

Nessa perspectiva, dou continuidade ao trabalho trazendo no capítulo 2 os fios metodológicos que me fizeram optar pela abordagem qualitativa, com especial destaque para as narrativas autobiográficas, como metodologia de pesquisa e como instrumento de produção de dados. Assim, senti a necessidade de destacar a origem, a especificidade e a expansão desse campo investigativo no mundo e no Brasil.

O paradigma biográfico em ciências humanas despertou um interesse crescente ao longo dos anos, o que mostra sua relevância, o que nem sempre foi o caso. De fato, as práticas das histórias de vida e sua formatação múltipla ganharam valor no campo das Ciências Humanas tanto quanto as lutas individuais e coletivas, em razão de que era necessário criar esse novo território de reflexão reconhecido como exigindo novos métodos e suportes para o que chamamos de “biográfico”. Em outras palavras, a vida é narrada com vários objetivos e de diferenciadas formas. (JOSSO, 2020, p. 48)

Dessa forma, a palavra foi o grande fio condutor utilizado para destacarmos as características e potencialidades desse instrumento de pesquisa. Assim como, por meio da palavra, é que chegamos às nossas conclusões.

Em relação às narrativas autobiográficas, inicialmente, dialoguei com os estudos dos pesquisadores francófonos, entre eles, Josso, Delory-Momberger e

Gaston Pineau. Posteriormente, também integraram esta tese os estudos e investigações de Bertaux, Clandinin e Connely, Passegi, Souza, Abraão, Bueno, entre outros. Os estudos de Larrosa e Dewey foram aqui enlaçados para refletir sobre a importância da experiência nos processos de formação e de profissionalização.

Ainda neste capítulo, apresento o desenho da pesquisa, destacando os caminhos trilhados para alcançar os objetivos, além das justificativas para as escolhas dos instrumentos metodológicos e analíticos. Sobre a análise de dados, os conceitos e referenciais do Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989) se constituíram como caminho para a compreensão das subjetividades, da experiência formativa e do desenvolvimento profissional dos egressos. Por conseguinte, o valor heurístico da pesquisa centrada na narrativa também está presente no paradigma indiciário que, como uma via de acesso à exploração, permite compreender os percursos formativos, a representação daquilo que foi considerado formador, além das interações que aconteceram nas diversas dimensões da vida.

Considerando que o objeto de estudo desta tese está centrado em um curso de formação de professores, no capítulo terceiro, foi dado mais um ponto na construção do tecido, apresentando uma conceitualização histórica e documental sobre os cursos de Pedagogia no Brasil, no contexto da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro e da UFRRJ. Destaca-se, ainda, a criação desse curso, os documentos legais que norteiam seu funcionamento, além de se mencionar a instabilidade de sua identidade, assim como a polêmica que sempre envolveu sua especificidade e suas características.

Sob uma fraca e inexpressiva discussão acerca do estatuto identitário da Pedagogia, o curso foi assumindo contorno curriculares que explicitam o embate entre posições ideológicas, políticas e conceituais não estabelecidas a partir do debate sobre a epistemologia da própria Pedagogia. (SEVERO, 2015, p. 21)

O panorama atual dessa graduação também foi abordado nesse capítulo, no qual foi possível dialogar com as diferentes visões sobre o perfil do pedagogo que se deseja formar. Nessa perspectiva, para as reflexões sobre o campo da Pedagogia, a pesquisa dialoga com os estudos de Tardif, Cambi, Nóvoa, Marcelo Garcia, Imbernón, Formosinho, Gauthier, Zeichner, Gatti, Cruz, Arroyo, Brzezinski, entre outros.

Na continuidade das tessituras, outros fios foram necessários para se chegar ao contexto da pesquisa por meio da história da instituição, da criação do curso e de seu funcionamento durante uma década. A análise do PPC e da Matriz Curricular foram os instrumentos que viabilizaram uma reflexão mais consistente sobre os pressupostos teóricos e metodológicos que sustentam a formação e como eles incidem no perfil do pedagogo que está sendo formado.

As vozes dos docentes e dos discentes sobre o curso foram trazidas no capítulo quarto, por meio de um questionário aplicado - o nosso fio estatístico. Importante ressaltar que, nesta pesquisa, vários instrumentos de coleta de dados foram combinados: eles se articulam e se complementam. Para Bertaux (2010), recorrer às narrativas não exclui outras fontes.

Cabe destacar que houve a necessidade, no início do movimento de pesquisa, de se construir uma análise mais ampla do curso e, para tanto, foi enviado um questionário para todos os egressos, no recorte temporal de 2008 a 2018, delimitado no presente estudo, e, também, para todos os docentes que atuam no curso, por meio da plataforma de formulários da *Google*. Essas vozes permitiram destacar as percepções e avaliações sobre a graduação aqui abordada, favorecendo a construção do perfil dos docentes em atividade, dos discentes ingressantes e dos egressos.

No capítulo quinto, são apresentadas as narrativas de vinte egressos (as) participantes. São palavras que revelam os diferentes “eus”, desvelam subjetividades, histórias de vida, experiências formativas e profissionais. Enunciações que permitiram entender como cada um(a) vivenciou a formação e como ela constituiu suas vidas e suas respectivas profissionalidades. Dewey (2010) e Larrosa (2002) ajudaram a pensar sobre o conceito de “experiência e suas implicações”. Destarte, ao conhecer as percepções e representações que os egressos possuem, também se realiza uma avaliação do curso, dos formadores e da instituição, que possibilitará o apontamento de algumas diretrizes e, também, que outros olhares sejam direcionados para a formação docente.

Importante destacar que essas narrativas foram produzidas no contexto pandêmico, ocasionado pela Covid-19, em 2020. Nessa ocasião, inusitadamente, fomos isolados uns dos outros de maneira presencial, restando como maneiras de comunicação possíveis o telefone e as redes sociais. No ano de 2020, morria, no Brasil, uma média de 1.000 pessoas por dia e mais de 30.000 eram infectadas

diariamente. As subjetividades estavam ameaçadas, assim como a nossa própria existência. As escolas foram fechadas e muitos professores tiveram que se adaptar às aulas remotas, dependendo de internet e de dispositivos digitais. É nesse contexto de angústias, de sofrimentos e de incertezas, que essas pessoas aceitaram participar da pesquisa anteriormente citada, produzindo narrativas sobre suas experiências formativas.

As urdiduras e tramas deste tecido constroem uma tese que apresenta destaque e relevância social para o curso de Pedagogia da UFRRJ, campus Seropédica. A qualidade acadêmica do curso está assegurada por meio da inserção profissional dos egressos nos espaços públicos, especialmente no contexto da Baixada Fluminense e no subúrbio do Rio de Janeiro, onde sujeitos oriundos da classe trabalhadora exercem a docência com compromisso, responsabilidade, autonomia e criticidade. Valores adquiridos, segundo os indícios encontrados nas narrativas, na formação inicial e prosseguindo por meio de práticas e de reflexões humanísticas e autônomas.

Por fim, destaco que esta tese tem, como destinatários, os alunos atuais e os egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e toda sua comunidade acadêmica.

### **1.1 A constituição do objeto de pesquisa: Alargando as fronteiras do pensar a formação docente**

Início a escrita deste tópico, a partir da compreensão de que as fronteiras da professora se entrelaçam com as fronteiras da pesquisadora desta tese, que se inquieta diante da realidade e, assim, emerge um enigma de pesquisa ou *puzzle* de pesquisa, como denomina Clandinin e Connely (2000). Esse quebra-cabeça que se formou tem, como foco, analisar e compreender qual a relevância social e acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, campus Seropédica, no que se refere à relação entre a formação inicial e a inserção profissional docente do egresso do curso de Pedagogia dessa universidade. Nessa perspectiva, a investigação está inserida no campo da formação docente e tem como objeto de estudo o curso de Pedagogia como *lócus* de formação de professores.

Assim sendo, será apresentada abaixo, a narrativa do percurso formativo da pesquisadora, culminando no seu encontro com o enigma de pesquisa.

### 1.1.1 Viver e contar: A identidade narrativa da pesquisadora e o encontro com o tema de pesquisa

*[...] uma das coisas que aprendi é que se deve viver apesar de. Apesar de, se deve comer. Apesar de, se deve amar. Apesar de, se deve morrer. Inclusive muitas vezes, é o próprio apesar de, que nos empurra para frente. Foi o apesar de, que me deu uma angústia que insatisfeita foi a criadora de minha própria vida.*

*Clarice Lispector*

Neste capítulo, apresento minha identidade narrativa por meio do relato da minha trajetória pessoal e profissional, além de abordar minha aproximação com o tema de pesquisa e com a formação docente. Esclareço que, na escrita de si, será usada a primeira pessoa do singular e, no contexto da pesquisa, a escrita estará na primeira pessoa do plural, pois entendemos que uma pesquisa se faz a partir de diferentes tessituras, nas quais os fios da pesquisadora se entrecruzam com os da orientadora e dos diferentes participantes.

Clarice nos brinda com a poesia acima, apresentando a insatisfação criadora que, muitas vezes, impulsiona, dando novos sentidos à nossa existência. É assim que me vejo, quando olho para minha trajetória e percebo que, “apesar de”<sup>1</sup>, consegui alcançar muitos objetivos que planejei para minha vida e, hoje, posso afirmar que sou o encontro de muitas vozes, “constituída de muitos outros”. Ecoa, em mim, a voz de minha mãe, mulher destemida e guerreira, de meu pai, de minha filha – lúcida, consciente e altamente crítica –, de minha neta – com sua suavidade e humor, de meu neto – extremamente sagaz, além das vozes das tantas mulheres e dos homens que, um dia, cruzaram e cruzam a minha vida: amigas, amigos, professoras, alunas, alunos, sobrinhas, sobrinhos, irmãos, companheiro, pessoas que admiro e que respeito, pessoas que, um dia, li. Assim, posso afirmar que sou um amálgama de tantos e tantas.

Trazer minha história de vida é uma maneira de mostrar aos leitores que, como pesquisadora que se dedica a estudar as narrativas e a formação docente, também entro em campo atravessada por todas as minhas histórias e experiências.

<sup>1</sup> Opto, aqui, por utilizar o recurso gráfico das aspas em “apesar de”, a fim de marcar, não somente, o discurso de Clarice Lispector, de quem me aproprio da expressão, mas também como forma de destacar o sentido afetivo das ações de superação em minhas memórias narradas.

São elas que me constituem, são elas que podem justificar minhas opções e decisões, são elas que me modelam e me revelam. Impossível, para mim, trazer a história de tantas outras pessoas, sem evidenciar a minha e, talvez, a minha esteja em consonância com tantas outras que traremos aqui. Entendo, também, que aquele que escreve, busca, na memória, as experiências vividas, os significados atribuídos a determinados fatos, os sentimentos que foram evocados em circunstâncias específicas, as aprendizagens que foram relevantes, sendo, portanto, escritor, crítico e autocrítico, além de personagem da própria história. Para Bueno (2002), esse tipo de escrita tem um valor heurístico, pois “[...] a narrativa não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica”. (BUENO, 2002, p. 21)

Assim, “apesar de” ter nascido em uma família da classe trabalhadora, com dificuldades financeiras, no subúrbio do Rio de Janeiro, tive o privilégio de ser filha de pessoas que valorizavam a educação, além de enxergarem que, por meio dela, havia uma possibilidade de melhoria da qualidade de vida. Meus pais investiam na educação dos filhos, “apesar de” só terem cursado as séries iniciais do ensino fundamental. Minha mãe, uma mulher destemida, batalhadora e extremamente perspicaz, foi um exemplo para todos os filhos e netos, pois, mesmo com pouca formação, transformou-se em uma líder espiritual, capaz de ser respeitada por pessoas das mais altas posições. Era essa mulher que dizia que fazia palavras cruzadas e lia muito para melhorar sua capacidade intelectual e, ainda, que comandava tudo em casa. Era ela a responsável por acompanhar nossa vida escolar. Assim, eram comuns as compras de enciclopédias, pagas em diversas parcelas, para que pudéssemos ter importantes suportes de estudos.

Como filha caçula, pude ter alguns privilégios que não foram possíveis aos meus irmãos, como ser matriculada em uma escola privada de Educação Infantil. Isso, em 1964, era realmente uma exceção. Kramer (2003a, p. 48) confirma que “até meados da década de 20 do século passado, a assistência à infância foi realizada basicamente por entidades particulares”.

Assim, o que parecia privilégio, transformou-se em um problema, já que a escola, orientada pelos ideais tecnicistas, que apenas visavam a uma estimulação precoce e ao preparo para a alfabetização, não possuía nenhuma metodologia diferenciada para atender a essa faixa etária e, em cadeiras enfileiradas, colocaram-nos em laboratórios de Ciências. Lembro que havia um esqueleto

pendurado em uma caixa de vidro, além de diversos bichos empalhados alocados nas prateleiras. Esse cenário me assustou muito e então, comecei a chorar, pois não desejava ir para a escola. Como meu irmão mais velho havia enfrentado problemas com uma professora autoritária, o que lhe causou muitos transtornos emocionais, minha mãe decidiu me tirar daquela instituição e aguardar a idade para entrada na escola pública, que, à época, era só com sete anos.

A escola pública era organizada com outra lógica, o que fez com que as experiências fossem totalmente diferentes daquela vivenciada na escola privada. As salas eram grandes e bem arrumadas. A professora, embora austera e pouco afetuosa, dedicava-se profissionalmente aos alunos, dava suas aulas com o rigor que, naqueles tempos, marcava o exercício docente. Foi com dona Heloísa que passei todos os anos do ensino primário. Dela, guardo o sentimento da professora que eu não desejava ser, pois não tenho lembranças de afagos, de abraços e de sorrisos.

Quando estava na quarta série, hoje equivalente ao quinto ano do ensino fundamental, preparando-me para o concurso de admissão<sup>2</sup>, uma nova lei da educação foi promulgada, a Lei de Diretrizes e Bases n.º 5692/71, mudando toda a configuração da educação nacional. Os segmentos de escolaridade já não eram mais denominados como “primário e ginásio”, mas como 1º e 2º graus. Essa lei, criada em plena ditadura militar, privilegiava o caráter utilitarista do conhecimento. O contexto sócio-político-econômico daquela época era “selvagem”. Em decorrência das mudanças, tive que cursar um ano de escola particular. Era uma instituição confessional e foi um tio querido que assumiu o pagamento das mensalidades. Esse foi um momento especial para mim, pois, circulava pelos espaços do Colégio Cardeal Câmara, sentindo-me autônoma e confiante, embora a instituição tivesse um severo rigor disciplinar.

No ano seguinte, voltei para a escola pública, agora, o Colégio Ernani Cardoso. Nesse espaço, vivi o preparo profissional, que veio no bojo da Lei n.º 5692/71. Eram aulas de marcenaria, de datilografia, de impressão gráfica, entre outras. Mas também vivi os momentos de resistência à teia militarista, com os festivais estudantis que, na década de 70, fase mais autoritária do regime ditatorial, consolidaram-se como eventos musicais nos quais imperava um clima

---

<sup>2</sup> Nome dado à seleção feita para o ingresso no antigo ginásial. Esses exames foram instituídos pelo Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931.

de críticas e de busca por liberdade e por justiça social. Nessa onda, participei do festival da escola com uma música que falava de um amor proibido por incompatibilidade ideológica. Confesso que já esqueci a letra. Quando cheguei ao último ano do 1º grau, comecei a ter que pensar no meu destino profissional, qual curso escolher no 2º grau, e esse era o dilema de toda a turma. Os cursos profissionalizantes, ligados à eletrônica e à eletrotécnica, estavam em alta entre os jovens da minha classe social, e isso nos influenciava bastante, pois eram concorridas as vagas nas escolas técnicas. Depois de muito pensar, decidi pela formação de professores (antiga Escola Normal), pois, como ministrava “aulas de reforço”, em casa, para crianças das séries iniciais, conseqüentemente, encantei-me com o ofício de ensinar. Confesso, no entanto, que também fui seduzida pelos comentários das mães das crianças, que elogiavam muito o trabalho que eu desenvolvia, além de ser um sonho de minha mãe ter uma filha professora. Logo ela, que foi vítima do fracasso escolar imposto pela escola excludente.

Nesse percurso, “apesar de”, cheguei ao Instituto de Educação de Campo Grande, Escola Normal Sara Kubistchek. A escola era maravilhosa, tomava um quarteirão imenso que abrigava o curso normal, um prédio para a Educação Infantil e outro prédio para o Ensino Fundamental, além de uma quadra de esportes e de uma piscina Olímpica. Ali, passávamos grande parte do dia e alguns estágios eram realizados nesses anexos. O curso tinha muita qualidade: posso afirmar que, ali, aprendi a ser professora em todas as suas dimensões – desde os ensinamentos pedagógicos, até o incentivo para as práticas culturais. Éramos incentivados com atividades de canto, de teatro, de artesanato, de plenárias e de festas e, dessa forma, éramos envolvidos com todos os projetos da escola. Foi nesse tempo que tive a oportunidade de conhecer um teatro na zona sul do Rio de Janeiro – ideia de um professor de inglês que, hoje, considero como emancipadora – e de assistir a uma peça de Tennessee Williams, denominada *A margem da vida*. Ele chegou dizendo que não queria nos ensinar o verbo *to be*, mas nos apresentar um pouco da cultura que envolve a língua inglesa. Isso foi mágico para minha vida. A partir daí, comecei a frequentar teatros e espaços culturais, entendendo que a cultura tem um papel especial em nosso desenvolvimento pessoal, profissional e intelectual.

As atividades de estágio eram um evento à parte, pois eram os momentos quando tínhamos um contato direto com a escola e com os alunos. Ali, tínhamos a

oportunidade de conhecer melhor os meandros da profissão, a relação professor-aluno e o clima do cotidiano escolar, embora, muitas vezes, tivéssemos que ficar “rodando folhinhas” no mimeógrafo, que nos deixava com cheiro de álcool e com a roupa manchada de roxo. Mas, até isso, era encantador, pois, para mim, significava estar inserida na profissão. Minha memória me presenteia, nesse momento, com a lembrança de minha mãe que, ao ganhar algum dinheiro, fruto de uma herança, como primeira atitude, presenteou-me com um mimeógrafo, para meu futuro exercício profissional.

Terminado o 2º grau, era hora de trabalhar. Naquele momento, não havia como pensar na graduação. Assim, no ano seguinte, comecei a lecionar em uma escola privada, na zona norte do Rio de Janeiro. Era uma escola grande que, na época, atendia a muitas crianças bolsistas. Naquele período, o Estado não conseguia oferecer vagas para todas as crianças na rede pública e supria essa demanda com bolsas de estudos em instituições privadas. Algumas empresas também ofereciam esse benefício aos filhos dos empregados. Essa era a orientação da Lei de Diretrizes e Bases de 1971:

§ 2º O Poder Público estimulará a organização de entidades locais de assistência educacional, constituídas de pessoas de comprovada idoneidade, devotadas aos problemas socioeducacionais que, em colaboração com a comunidade, possam incumbir-se da execução total ou parcial dos serviços de que trata este artigo, assim como da adjudicação de bolsas de estudo (BRASIL, 1971, art. 62).

A gestão administrativa e pedagógica dessa instituição era desastrosa. Éramos obrigadas a não sinalizarmos as faltas dos alunos bolsistas para que a instituição não perdesse o benefício. Descobrimos que havia alunos que eram registrados em duas modalidades de bolsa (empresa e estado), assim, a mantenedora ganhava duas vezes por um mesmo aluno. Pura corrupção! No âmbito pedagógico, a coordenadora exibia práticas autoritárias e pouco confiáveis. Diante daquele contexto, fiquei desencantada com o ofício docente, pedi demissão e me aventurei por outros campos. Depois, já casada e com uma filha, fui vendedora, auxiliar administrativa, professora de congelamento de alimentos e agente educacional em um Centro Social da Fundação Leão XIII. “Apesar de”, decidi que era hora de cursar uma graduação, mas tinha uma filha e a necessidade de trabalhar. A opção possível era um curso noturno, em uma instituição privada,

perto de casa. Dessa forma, “apesar de”, escolhi a Pedagogia para dar continuidade ao meu desenvolvimento profissional. Embora a instituição fosse relativamente pequena, o curso oferecia uma boa formação, havia professores bem qualificados, que me fizeram desenvolver o pensamento crítico e olhar para o campo educacional a partir de suas relações com a sociedade. O modelo do curso, à época, era o 3+1, ou seja, escolhíamos a habilitação que gostaríamos de cursar; administração, inspeção escolar, orientação educacional e supervisão escolar. Escolhi a Orientação Educacional, porque entendia que pensar nos alunos, nas suas questões, nos seus direitos e, principalmente, na sua emancipação social, era uma tarefa a que eu gostaria de me dedicar.

O curso foi feito com muito apreço e, também, com muito sacrifício. Quando estava no quarto período, passei em um concurso para Prefeitura do Rio de Janeiro e, em seguida, fui convocada. Assim, meu tempo era dividido entre trabalho, vida doméstica e faculdade. Essa condição me colocou no entremeio das histórias de muitas alunas e alunos que, sendo trabalhadores que cursavam uma graduação no período noturno, enfrentavam todas as demandas e adversidades que a realidade social impõe. Após a posse como professora das séries iniciais no Município do Rio de Janeiro, fui lotada em uma escola da área rural do bairro de Bangu, onde resido, que é subúrbio da capital fluminense. Isso me levou a acreditar que não teria problemas de ambientação, já que nasci e fui criada nessa região. No entanto, o contexto era totalmente diferente daquele a que eu estava acostumada. Embora fosse uma zona rural, onde passeavam cavalos e charretes, atribuindo um ar bucólico à paisagem, as crianças eram extremamente agitadas e violentas, as “brincadeiras” eram, basicamente, lutas e brigas, as práticas culturais daquele grupo eram desconhecidas por mim, o cenário chegava a ser assustador para alguém que estava iniciando na profissão. “Apesar de”, fui me adaptando bem com a turma, conseguindo uma relação muito próxima e amigável com cada um(a). Hoje, esse local se tornou uma comunidade muito violenta, são comuns os conflitos com a polícia, dificultando qualquer possibilidade de acesso para pessoas desconhecidas. Isso me faz pensar naqueles alunos e em suas práticas culturais, e como a violência era a regra da relação estabelecida com os pares. Penso, muitas vezes, em como aqueles meninos e meninas encaminharam as suas vidas. Que oportunidades a sociedade foi capaz de oferecer a eles?

Depois de três anos nessa escola, pedi transferência para outra unidade, mais próxima do centro do bairro. Ao chegar à nova unidade, o impacto foi grande, pois a escola era extremamente organizada e conduzida com muito rigor pelas diretoras. Tudo funcionava com perfeita organização, a clientela era formada por crianças de diferentes classes sociais, as famílias respondiam com comprometimento a todas às solicitações dos professores e da direção. As festas transformavam-se em eventos especiais no bairro e, até quem não tinha filho na escola, queria participar. Inicialmente, fiquei assustada com tamanha organização e rigor, achei que não iria me adaptar, pois acredito na liberdade e na autonomia, tanto de alunos, como de professores. Mas me enganei e, aos poucos, fui percebendo que tudo fazia sentido e que, ao contrário do que pensava, a organização nos dava liberdade para desenvolvermos nosso trabalho com tranquilidade e criatividade. A direção que cobrava, também era a que oferecia e apoiava. Os projetos fluíam e, por isso, acreditei que ficaria ali por muitos anos.

No entanto, depois de algum tempo, com a eleição de Leonel Brizola para Governador do Rio de Janeiro, foi apresentado um projeto de governo para a educação que incluía a criação dos Centros Integrados de Educação Pública - os CIEP's. Bem próximo da nossa escola, em um grandioso campo de futebol, foi construído o CIEP Célia Martins Menna Barreto, uma professora da nossa unidade foi convidada para ser a diretora dessa nova escola, levando algumas colegas para compor a equipe. Assim, fui convidada para ser a Coordenadora do Projeto de Educação Juvenil (PEJ). O objetivo inicial do projeto era atender aos jovens das classes populares, egressos do ensino regular, na faixa etária de 14 a 20 anos. Mas, a partir dos anos 2000, esse atendimento se estendeu aos adultos, sem haver limite de idade, passando a ser denominado de Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA.

Nessa época, empolgada com tal projeto de escola e com sua perspectiva filosófica, aceitei prontamente o convite, que também vinha ao encontro de uma necessidade pessoal de trabalhar no horário noturno. Trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi um grande aprendizado, além de ter sido um enorme prazer. Foi uma experiência pessoal e profissional muito significativa conviver com aqueles jovens e adultos, ávidos por aprender a ler e a escrever, com suas experiências de vida recheadas de dores, de sofrimentos e de esperanças, afinal, esperança era o sentimento que movia aquelas pessoas, a esperança de uma

vida melhor. Eram feirantes, biscateiros, donas de casa, empregadas domésticas, pedreiros e todas as pessoas excluídas do sistema educacional regular. Arroyo (2019, p. 33), ao refletir sobre o precário sobreviver desses grupos, questiona: “de que percursos humanos-in-humanos chegam? De que trabalhos? De que precário sobreviver?”.

Nessa escola, fui professora, coordenadora e diretora adjunta. Ali, permaneci por dez anos, quando recebi um convite para integrar uma equipe na Coordenadoria Regional de Educação, órgão intermediário entre a Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro e as escolas.

Prosseguindo com o meu desenvolvimento acadêmico-profissional, busquei um curso que pudesse me dar algumas respostas sobre a questão do fracasso escolar. Foi quando iniciei um curso de pós-graduação (*lato sensu*) em Psicopedagogia, organizado pelo Centro de Estudos de Pessoal (CEP), uma instituição militar, e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na modalidade EAD. Considero que a formação ofertada era de qualidade e me oportunizou adquirir relevantes conhecimentos sobre a área psicopedagógica. O trabalho final teve como tema: *A avaliação como causa do fracasso escolar*, sob a orientação da professora Berenice Picanço, com o objetivo de refletir sobre as práticas pedagógicas e o fracasso escolar.

Quando cheguei para trabalhar na coordenadoria, na Divisão de Educação, inicialmente, fui compor a equipe de EJA e nosso trabalho era propor ações de formação para os professores regentes e acompanhar as escolas que atendiam a esse segmento. Nessa época, a SME iniciou a incorporação das creches públicas que, até então, estavam subordinadas à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS). Nesse contexto, fui convidada a exercer a função de supervisora de creches, de forma a também acompanhar essa transição.

Foi necessário, então, que estudássemos melhor as especificidades desse nível de ensino e o atendimento a essa faixa etária e, por conseguinte, a SME, em parceria com a PUC-Rio, ofereceu, para todas as supervisoras e diretoras de creche, um curso de especialização em Educação Infantil, que teve como responsável a professora Sônia Kramer e equipe. Foram doze meses de encontros semanais que muito contribuíram para o meu desenvolvimento profissional.

Na Divisão de Educação (DED), passei a exercer a função de Assistente da Direção, tendo como atribuição acompanhar o trabalho desenvolvido pelas

diferentes equipes em todas as escolas pertencentes à coordenadoria, na época, composta por 145 unidades. Também acompanhei diferentes ações de formação continuada para os professores regentes. Essas ações eram planejadas no âmbito central e desenvolvidas de forma descentralizada para diferentes grupos de professores. Confesso que, naquele momento, flertei com uma prática de formação que hoje condeno. Imbuída de alguns ideais, não percebi que colaborava com uma prática formativa que alguns pensavam e outros executavam. Era o que Imbernón (2016) classifica de modelo ‘aplicacionista’, uma formação transmissora que, muitas vezes, ignora os diferentes contextos, reforçando a crença de que todos devem saber as mesmas coisas.

Posteriormente, a SME, em parceria com a UNICAMP, nos ofereceu um curso sobre Desenvolvimento Humano e práticas sociais, organizado pela professora Ana Luiza Smolka. Foi quando tive a oportunidade de me aprofundar nos estudos de Vygotsky e pensar com mais acuidade nas questões da aprendizagem.

O trabalho na Divisão de Educação com os professores regentes me levou a ser convidada para integrar uma equipe de professores que atuavam em um curso de Pós-graduação. As aulas aconteciam aos fins de semana, em polos distribuídos em municípios do interior de São Paulo e do Rio de Janeiro. Assim, ministrei as disciplinas Psicogênese da Língua Escrita, Didática do Ensino Superior, Planejamento Participativo, Pedagogia Empresarial e Educação Especial. Após todos os dias úteis da semana com intenso trabalho, viajávamos na sexta-feira à noite e, durante todo o sábado e domingo, lecionávamos. Dessa forma, atuei nos polos do Guarujá, Bragança Paulista, São José dos Campos, Angra dos Reis, Parati e Mambucaba e em alguns polos na cidade do Rio de Janeiro, como Madureira, Jacarepaguá e Bonsucesso. Considero que essas experiências reforçaram meu interesse pelo campo da formação de professores.

Por todo o exposto, senti a necessidade de dar continuidade à minha formação acadêmica. Foi quando comecei a buscar programas que oferecessem mestrado e, na sequência, fui aprovada nos cursos da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da Universidade Católica de Petrópolis (UCP). Na UFF, não consegui ser classificada dentro do número de vagas disponíveis, uma vez que, na época, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, o investimento na pós-graduação era ínfimo, o que levava a instituição federal em que fui aprovada, a

oferecer apenas cinco vagas, quadro completamente diferente do que temos vivenciado após a expansão do ensino superior. Então, decidi ingressar no curso de mestrado da UCP.

“Apesar de”, o mestrado se configurou como um momento muito rico de aquisição de novos conhecimentos, de construções de relações afetivas e de aquisição de importantes experiências acadêmico-profissionais. Foi durante a construção da dissertação, que conheci a pesquisa narrativa e, por ela, fiquei interessada e encantada. Minha pesquisa teve como título *Narrativa de duas experiências em turmas de Progressão em escolas do Rio de Janeiro*, tendo, como orientador, o professor Pedro Benjamin Garcia. Esse trabalho teve como objetivo estudar quais as condições enfrentadas pelos alunos, em turmas de progressão, no aprendizado da leitura e, mais especificamente, no processo de formação do leitor. Nessa perspectiva, abordei a temática da inclusão e das práticas docentes, tendo como eixo articulador, as questões culturais que podem determinar o sucesso ou o insucesso de alunos na escola. Para entender a pesquisa narrativa, dialoguei com os estudos de Walter Benjamin, Jorge Larrosa e Guilherme do Val Toledo Prado, além de alguns representantes do grupo francófono, que despertaram o meu grande interesse por esse tipo de pesquisa.

“Apesar de” já estar com uma carreira consolidada na trilha profissional, decidi recuperar minha formação, participando de um processo seletivo para exercer a função de Orientadora Educacional na Prefeitura de Duque de Caxias, uma cidade da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense. Desprovida de certezas, mas com uma forte motivação, iniciei na nova função. Em Duque de Caxias, vivenciei experiências muito diversas e pude perceber que minha formação inicial havia me dado conhecimentos teóricos, metodológicos e epistemológicos para lidar com as rupturas, com os confrontos e com os dilemas de um campo educacional sufocado pela realidade social.

A primeira escola em que trabalhei estava localizada no terceiro distrito de Duque de Caxias, Imbariê. Era um local totalmente periférico: as casas não tinham água encanada, os mais afortunados possuíam poços artesianos e os demais nem isso tinham. Dentro desse contexto, a escola era o lugar mais organizado e prazeroso para esses meninos e meninas que pouco tinham. Meu trabalho era muito intenso para viabilizar que seus direitos fossem minimamente garantidos ou não violados. Vivenciei situações inusitadas, como a venda de uma

menina de 12 anos para um senhor de 50 anos, realizada pela própria mãe da menor. Essa é apenas uma história em meio a tantas outras que, diariamente, eram acompanhadas por mim. Mas eu não queria ser mera espectadora. Meu desejo era garantir um mínimo de dignidade para esses alunos e preciso dizer que não era nada fácil lidar e me deparar com tal realidade.

Posteriormente, consegui uma transferência para o segundo distrito, Campos Elíseos, local também totalmente periférico e sem respaldo de Políticas Públicas. A situação da comunidade era a mesma da anterior, população extremamente desconsiderada pelo Estado. Essa escola ficava próxima à Refinaria da Petrobras e de um polo industrial com inúmeras empresas. No entanto, a população pouco se beneficiava disso. Muito pelo contrário, a poluição do ar, aliada à falta de saneamento básico, eram as causas de muitas doenças e de precariedade. Nessa escola, também vivenciei histórias complexas e desafiadoras sobre a condição humana. No entanto, ali, desenvolvia, também, um trabalho de formação continuada de professores.

Foi a partir desse contexto e das várias aproximações com os professores, das suas práticas e das suas crenças, que resolvi trilhar outros caminhos e, mais uma vez, “apesar de”, candidatei-me a uma vaga de professora assistente na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). O processo seletivo foi muito disputado, aproximadamente 53 pessoas foram inscritas para apenas uma vaga na área de Gestão, Planejamento e Avaliação da Aprendizagem. Compareceram, para realizar a prova, cerca de 25 inscritos e, apenas sete, foram aprovados para a segunda etapa – que seria a prova prática. Lembro-me, com muita clareza, da banca e do meu desempenho naquela prova que me deixou em segundo lugar. Naquele momento, meu objetivo era trabalhar com a formação dos futuros professores, pois entendia que, assim, poderia contribuir de forma mais efetiva com a educação na qual acredito. Queria ver, de maneira mais próxima, como os professores eram formados nas instituições universitárias, compreender o porquê de eles chegarem às escolas com conhecimentos pedagógicos tão frágeis e distantes da realidade concreta. Foi assim que cheguei à Universidade Federal Rural, ao Instituto de Educação (IE) e ao Departamento de Teoria e Planejamento do Ensino (DTPE) para atuar nos cursos de licenciatura e, de forma mais específica, no curso de Pedagogia.

O campus universitário é encantador: os diferentes prédios e localidades apresentam uma rara beleza e as pessoas que, por ali circulam, revelam o caráter multicultural da instituição, com indivíduos e grupos de diversos gostos e hábitos. Ali, comecei a conviver, mais de perto, com a formação de professores, com seus dilemas, com suas fragilidades e com suas utopias. A familiaridade com os estudantes me fez perceber que a grande maioria era muito entusiasmada com o curso, mesmo aqueles que ali chegaram ‘por acaso’. Abro parênteses para lembrar que, quando cheguei à universidade, fiquei muito assustada com tudo o que vi e até pensei em desistir para voltar à educação básica, que era a minha zona de conforto e, com a qual, já estava acostumada.

No entanto, “apesar de”, quando as relações com os alunos começaram a ficar mais próximas, quando os diálogos começaram a nos constituir mutuamente, percebi que, ali, era o meu lugar. Iniciei o trabalho universitário trabalhando com três disciplinas: Planejamento e Avaliação, Espaço de atuação do pedagogo e Filosofia da Educação Brasileira. Essa última disciplina era ministrada para uma turma de 2º período e os alunos desse curso, assim como eu, também estavam iniciando suas experiências formativas no espaço universitário. Revelei isso a eles e, então, iniciamos uma relação afetuosa, respeitosa e dialógica. Não havia imediatismo em nossas ações, e sim, tempo para ouvir, para discutir e para trocar. Trabalhei com essa turma até o 7º período, lecionando em diversas disciplinas. Nessa época, houve várias aposentadorias e licenças para estudo e, assim, fiquei responsável por várias disciplinas. No final, fui paraninfa da turma, ganhei de presente deles um livro do Gabriel Garcia Marques, lembrança sensível de nossa primeira aula, quando citei uma frase na disciplina “Autobiografia e Formação de Professores”. O título do livro? *Viver pra contar*. E não preciso dizer o porquê desse presente tão significativo. Aqueles alunos e alunas sabiam da minha proximidade com as narrativas, eles também já haviam sido contaminados por essa ideia, pois, nas aulas, partilhávamos a escrita de autobiografias e memoriais.

Nesse momento, fazendo o registro da minha entrada na UFRRJ, percebo o retrato dos alunos de Pedagogia da UFRRJ: pessoas sensíveis e comprometidas com a sua formação, com o contexto educacional e com o outro. Nunca tive nenhum problema mais sério nas relações estabelecidas, além de o clima de trabalho ser sempre muito amigável, colaborativo entre os alunos, e igualmente

entre discentes e professores. Portanto, posso afirmar que, no curso, é cultivado por todos, “A arte do encontro”.

Essa relação instaurada entre mim e os alunos, levou-me a querer entender, com mais profundidade, a formação que estávamos compartilhando reciprocamente. Assim, algumas indagações me inquietaram. Será que nossos objetivos estavam sendo atendidos? Como se dava a inserção profissional de cada um após o término do curso? Eles continuavam satisfeitos com a formação? Quais eram as suas críticas e elogios? Qual o perfil do pedagogo formado pela UFRRJ? Trabalhamos em uma perspectiva plural ou unificadora? A formação que o curso proporciona é humanizadora ou baseada na racionalidade técnica e instrumental? O que pensam os egressos sobre os resultados alcançados em sua formação? É possível perceber o alcance das contribuições do curso para o exercício da profissão? Os egressos do curso continuam na profissão? Sim ou não e por quais motivos?

Entendi que essas respostas poderiam nos levar a melhorar ainda mais a formação vivenciada, oferecendo subsídios para que pudéssemos repensar nossas práticas e princípios. Foi assim que se deu meu encontro com o enigma desta pesquisa, o curso de Pedagogia da UFRRJ, campus Seropédica.

Diante do exposto, ao anunciar o meu foco de pesquisa, entendo que é importante dizer que acredito no potencial da formação inicial como propulsora do desenvolvimento profissional dos docentes.

“Apesar de”, foi por tudo isso que assumi iniciar esta pesquisa em um curso de doutorado, mas foi, também, por sentir a necessidade de buscar novos conhecimentos e ideias que viessem a contribuir com a minha prática, pois entendo que devo isso à instituição em que exerço o meu ofício no magistério e, principalmente, àqueles alunos que vão em busca de uma formação de qualidade. Mas, também, por conceber que esse tipo de pesquisa é outra forma metodológica de buscar mudanças no fazer pedagógico. Concluo essa narrativa, enunciando que este trabalho tem, como destinatários, os alunos do curso de Pedagogia da UFRRJ, campus Seropédica e toda comunidade acadêmica interessada na formação de professores.

### **1.1.2 A inserção no doutorado**

A escolha pela PUC-Rio se deu, inicialmente, pelo grande respeito e admiração que, há muito, tenho por essa instituição. Considero que o programa atende aos meus objetivos e propósitos por ter uma larga tradição na pesquisa sobre formação de professores, o que também me ajuda a consolidar esse campo de investigação na instituição em que atuo. Assim, movida pela vontade de continuar buscando respostas para minhas inquietações, participei do processo seletivo e ingressei no primeiro semestre de 2018, no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio, linha de pesquisa ‘Trabalho Docente, Currículo, Aprendizagem e Práticas Pedagógicas’.

Em relação aos estudos do doutorado, considero que fui assertiva em todas as escolhas que fiz, pois penso que todas as disciplinas cursadas, contribuíram de alguma forma, com minhas reflexões. Ter a oportunidade de dialogar com professores mais experientes, possibilitou ampliar, de maneira significativa, meus conhecimentos sobre o campo educacional. Por outro lado, os professores da nova geração, imbuídos do frescor de suas investigações, também tiveram um papel de destaque nessa experiência formativa. A escolha da orientadora aconteceu após as aulas de Didática e quando optei por fazer um estudo individual sobre formação docente. Nesse momento, percebi que os estudos de Silvana Mesquita estavam em consonância ao que eu pretendia realizar. Dessa forma, filiei-me ao grupo de pesquisa sobre a profissão, formação e exercício docente – PROFEX, coordenado pela professora orientadora, de forma a me enveredar, com mais profundidade, nesse campo, além de poder contribuir, também, com minha pesquisa e com meus estudos. Conforme nos deixou em seu legado e na epígrafe deste trabalho, foi o “apesar de” que me levou a uma angústia que, insatisfeita, foi a criadora de minha própria vida.

Ainda preciso dizer que “apesar de” estarmos vivendo um momento muito triste de nossa história, que nos isolou fisicamente de familiares e de amigos, que nos tirou da sala de aula em função da pandemia causada pela Covid-19, decidi dar continuidade a este trabalho, como mais uma maneira de significar a minha existência, embora, muitas vezes, tenha me questionado sobre a sua relevância neste momento tão singular da humanidade. Mas, como nos diz Clarice, “apesar de”, precisamos continuar.

### 1.1.3 As primeiras indagações sobre a formação docente e a inserção profissional dos egressos

Ao olhar para minha história, revejo que, de várias e diferentes formas, sempre estive envolvida com a formação docente. Dessa maneira, me aproximo do meu enigma de pesquisa com experiências que acumulei ao longo de uma vida, mas, por ser inacabado e, na condição de formadora, procuro sempre não falar sobre os professores, mas com os professores, sejam eles professores em formação, iniciantes ou experientes. É neste sentido que, hoje, entendo a formação docente, uma atividade que envolve o diálogo, a reflexão e se vai forjando por meio de múltiplas relações e condições. Para Passegi *et al* (2016), quando pensamos na formação de professores, precisamos pensar qual é a concepção de sujeito que nos orienta e o que denominamos de formação inicial, pós-graduada ou continuada. Não podemos esquecer que falamos de adultos em formação, que estão prechos de experiências, expectativas e com ampla capacidade de refletir sobre si. Sacristan (2002) considera que precisamos entender os motivos e motivações daqueles que optam pela docência, pois esse tem sido um capítulo à parte nas investigações sobre formação de professores. Neste trabalho, demos especial destaque a essa questão, pois entendemos que essa escolha pode nos oferecer importantes dados sobre a inserção profissional dos docentes.

Por sua vez, Nóvoa (1997) ressalta que “A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo ‘formar’ e ‘formar-se’, não compreendendo que a lógica da *atividade* educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação” (p. 12).

Nossa perspectiva de pesquisa contempla a compreensão da formação a partir da fala dos egressos, dos seus motivos, pois consideramos que eles são uma fonte riquíssima de informações e tiveram a oportunidade de vivenciar o processo formativo na sua completude.

Assim é que entendemos que a formação inicial deve ser refletida com mais criticidade e reflexão e muitas questões nos são colocadas. Qual a concepção de educação que norteia a formação nas licenciaturas? Como os cursos, especialmente o de Pedagogia, tem se estruturado no contexto atual? Qual o perfil

do pedagogo que está sendo formado? Como tem se dado a inserção profissional dos egressos?

Sabemos que a formação não acontece da mesma forma para todos, que cada instituição se organiza por meio de seus pressupostos teórico-metodológicos, do contexto, além de outras variantes. Ainda ressaltamos que, atualmente, a formação docente, para as séries iniciais, acontece majoritariamente nos cursos de Pedagogia. No entanto, é preciso ressaltar que isso não garante a sua universitarização, pois muitos desses cursos acontecem em espaços não universitários.

Dentro desse contexto é que esta pesquisa se propõe a investigar a formação de professores no contexto do curso de Pedagogia da UFRRJ. Logo, nosso objetivo é a analisar e compreender qual a relevância social e a acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), campus Seropédica, no que se refere à inserção profissional do egresso dessa universidade. Para tanto, faz-se necessário pensar nas mudanças sociais e em toda demanda que envolve o trabalho docente na atualidade, assim como nas práticas curriculares que nortearam o perfil do profissional egresso.

Nóvoa (2017) destaca que, apesar do campo da formação de professores ter avançado nos últimos anos, ainda persiste uma insatisfação quando se articula a dimensão teórica com a realidade concreta dos professores e da escola. Lembra que o campo vem sendo constantemente bombardeado por políticas de desprofissionalização e por críticas severas em relação à sua eficiência. Assim, cita o relatório produzido em 2013, pelo *National Council on Teacher Quality*, dos Estados Unidos da América, que chega a considerar que as instituições universitárias de formação de professores são ‘uma indústria de mediocridade’ (p. 4). Para ele, essas críticas visam a difundir uma visão negativa das universidades, tendo como perspectiva, a regulação da formação, o aligeiramento e a privatização da educação.

Na mesma perspectiva, Zeichner (2014) cita os programas *Relay Graduate Schools of Education* e o *Teach for America* que vêm sendo discutidos nos Estados Unidos. Os dois são propostas baseadas no mercado e orientadas por uma agenda reformista de privatização e controle da educação.

Na contramão dessa ideia, Nóvoa (2017, 1991) defende que a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão que a pessoa precisa

ser, sentir, agir e intervir como professor. Para tanto, ele ressalta que, antes, precisamos compreender o que deve ser a matriz de uma formação profissional universitária, uma vez que a “[...] formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico” (2017, p. 26).

Tomamos de Imbernón (2016) a ideia de a profissionalização docente envolver uma capacidade relacional, comunicativa, colaborativa e coletiva no sentido de o docente compartilhar com seus pares seus sentimentos, angústias, emoções e atitudes, rompendo, dessa forma, com o isolamento que, muitas vezes, caracteriza a função docente. Em trabalhos anteriores, Imbernón (2016) também defende a ideia de que a profissão docente pode se desenvolver a partir de diferentes fatores: salário, mercado de trabalho, formação permanente, clima e estruturas hierárquicas.

Tardif (2013) também aborda a questão da profissionalização docente, destacando que o ensino já foi uma “profissão da fé”, passando por diversas fases: da vocação, do ofício e da profissionalização. No entanto, ele considera que, para passarmos do ofício à profissionalização, é preciso que os futuros professores recebam uma formação universitária de alto nível intelectual, capaz de torná-los especialistas da Pedagogia e da aprendizagem, baseando suas práticas em conhecimentos científicos e na visão reflexiva sobre o ato de ensinar. Ele ainda nos alerta sobre os perigos que a profissionalização docente pode nos oferecer, quando está ancorada no mito estadunidense de desenvolvimento, rimando com concorrência, prestação de contas, salário segundo o mérito, insegurança no emprego e no estatuto (TARDIF, 2013).

Dessa forma, compreendemos que a formação docente, no contexto contemporâneo, deve ter, como objetivo, formar professores que sejam capazes de agir de forma coletiva, emancipatória e autônoma, comprometidos com as lutas dos movimentos docentes, com sua categoria profissional e, conseqüentemente, com a sociedade e com os subalternizados. Não cabe mais pensar a formação de professores a partir do uso competente de técnicas e normas. A docência precisa ter um sentido político e humano, como nos diz Arroyo (2000). Assim, há que se investir em currículos que contemplem os grandes dilemas da humanidade atualmente, se pensamos em uma formação crítica, transformadora e emancipadora.

Depois do exposto, vimos que muitas são as perguntas, que muitos são os caminhos quando decidimos investigar a formação de professores a partir do olhar do egresso direcionado ao curso de Pedagogia. Consideramos que conhecer a opinião dos alunos sobre o curso nos possibilita pensar na nossa própria função de formadores, permitindo-nos atribuir outros olhares à formação que estamos compartilhando com esses alunos. Para o curso em questão, acreditamos que este trabalho se constitui em uma grande avaliação, no qual novos rumos poderão ser apontados. No âmbito institucional, entendemos que revelar a potencialidade de um curso de licenciatura, em uma universidade que ainda possui um perfil conservador, contribui para fortalecer a luta pela afirmação do campo das Ciências Humanas e Sociais. Por fim, concebemos que a relevância deste trabalho para a sociedade, com especial destaque para a Baixada Fluminense, é fomentar direcionamentos para uma formação de professores referenciada e comprometida com as necessidades regionais e educacionais.

Com essa pretensão, decidimos nos enveredar pelo presente estudo, com o objetivo de analisar e compreender qual a relevância social e acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, campus Seropédica, no que se refere à relação entre a formação inicial e a inserção profissional docente do egresso do curso de Pedagogia dessa universidade, a partir da multiplicidade de vozes que por meio das narrativas revelaram as interações, sentidos e percepções dos sujeitos que viveram a ação que fosse possível verificar em quais pressupostos teóricos o curso está ancorado, e como incidiu na inserção dos egressos.

A partir desse percurso narrativo, no próximo capítulo, apresentaremos nossa opção teórico-metodológica e o desenho da pesquisa realizada para atingirmos nosso objetivo.



Figura 2. Fonte: Memórias da UFRRJ

*“Um grande desafio consiste em escrever sobre nossa história, pois, essa ação nos leva a visitar nossas lembranças e buscar compactá-las de maneira que caibam em algumas laudas, é muito difícil [...]. Ao chegar ao final dessa escrita, consigo enxergar o quanto a minha trajetória está ligada à minha formação e vai continuar sendo, visto que tanto a vida como a formação são contínuas.”(Capivara Comprometida)*

## 2 Narrativa autobiográfica: a palavra como referência teórica e metodológica

*As nossas opções metodológicas tinham, e continuam a ter, necessidade de reivindicar e criar um espaço, de justificar sua fundamentação, dando legitimidade à mobilização da subjetividade como modo de produção do saber e à intersubjetividade como suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentido para os autores dos relatos. (JOSSO, 2004)*

De acordo com a epígrafe acima, neste capítulo, buscamos explicitar nossa opção metodológica. Sentimos a necessidade, portanto, de enveredar pelos sentidos, significados e domínios da pesquisa narrativa autobiográfica, como o caminho que nos ajuda a desvendar o fenômeno que queremos conhecer. Dessa forma, encontramos, na abordagem qualitativa, a oportunidade de interpretar a realidade a partir do que os sujeitos pensam, daquilo que fazem. Na continuidade, abordamos aspectos da pesquisa narrativa autobiográfica e do paradigma indiciário, uma vez que essa foi a nossa opção para a compreensão dos dados. Posteriormente, apresentamos um desenho da pesquisa, destacando outros instrumentos de coleta de dados que consideramos necessários para ampliarmos ainda mais o olhar sobre o nosso enigma.

Destarte, o presente estudo se insere na abordagem qualitativa de pesquisa em educação. Sabemos que essa metodologia tem suas origens, no fim do século XIX, com o surgimento dos estudos sobre o homem. Na ocasião, alguns cientistas começaram a questionar se os métodos utilizados para as pesquisas físicas e naturais eram adequados para a realização das pesquisas com humanos em contextos sociais. Entendemos, assim, que esse tipo de pesquisa privilegia os aspectos que podem, preponderantemente, ser interpretados. Destacamos que as metodologias qualitativas são compostas por um conjunto de estratégias e métodos que visam captar a dimensão subjetiva dos fenômenos sociais.

Sobre a pesquisa qualitativa, Minayo (1994) diz que ela responde a questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Por conseguinte, interessam a esta perspectiva os aspectos subjetivos, as experiências humanas, a interpretação, a interação, a visão de si mesmo, a compreensão da realidade, os significados e a cultura. Seguindo essa

linha de pensamento, a fenomenologia, o interacionismo simbólico, a etnometodologia e a etnografia podem ser conceituadas como modalidades da pesquisa qualitativa, assim como a pesquisa narrativa autobiográfica.

No campo educacional, a pesquisa qualitativa ganha destaque nos anos 60 do século XX, impulsionada pelos movimentos sociais, pelas lutas identitárias e pela igualdade de direitos, além do olhar atribuído aos discriminados e marginalizados, em uma época de expansão do ideal democrático.

Ao elencar as características da pesquisa qualitativa, Augusto *et al* (2013) ressaltam que, segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Desta forma, podemos inferir que a interpretação é elemento essencial para se compreender como as pessoas e os contextos se desenvolvem.

Nessa perspectiva é que se justifica nossa opção metodológica. Buscamos, por meio de uma diversificada coleta e produção de dados, levantar um número expressivo de opiniões, de dados e de informações sobre aquilo que desejamos desvendar, pois acreditamos que os egressos, sujeitos da experiência, podem, por meio de suas opiniões e narrativas, ajudar-nos a compreender a relevância e a potencialidade do curso de pedagogia da UFRRJ.

## **2.1 O As origens da pesquisa qualitativa no Brasil**

Segundo e Gatti e André (2010), a introdução dos métodos qualitativos em educação no Brasil teve muita influência dos estudos desenvolvidos na área de avaliação de programas e currículos, assim como das novas perspectivas para a investigação da escola e da sala de aula.

Pelo exposto, é preciso considerar que, atualmente, a pesquisa qualitativa está consolidada em nosso país, sendo utilizada por um grande número de pesquisadores das Ciências da Educação, Psicologia, Administração, Serviço Social, Enfermagem e outras áreas. Uma breve busca, feita nos primeiros dias de junho de 2020, no *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, utilizando os indicadores ‘pesquisa qualitativa’ e ‘pesquisa quantitativa’,

englobando todas as áreas no recorte temporal de 2007 a 2017 (período da pesquisa em tela), identificamos os dados da Tabela 1:

Tabela 1. Comparativo pesquisa quantitativa x pesquisa qualitativa

	PESQUISA QUALITATIVA	PESQUISA QUANTITATIVA
Teses	8.540	3519
Dissertações	31.019	10.887
<b>Total</b>	<b>39.559 (73%)</b>	<b>14.406 (27%)</b>

Em nossa perspectiva, esses dados revelam a grande potencialidade da pesquisa qualitativa em nosso país, com especial destaque para o campo das ciências sociais e humanas, que incorporaram essa metodologia como uma forma especial de fazer pesquisa com humanos. No entanto, durante um longo tempo, não faltaram julgamentos e discordâncias à metodologia. Segundo Martins (2004), as principais críticas estariam centradas na questão da subjetividade do pesquisador, que poderia comprometer a neutralidade e a objetividade; na coleta de dados, que depende da confiança estabelecida entre pesquisador e pesquisado, dificultando esse momento da pesquisa; na questão do tempo e do grande volume de dados, na generalização e na representatividade, pois, na grande maioria das vezes, o pesquisador privilegia o estudo de caso. Para essa autora, “o maior problema, neste sentido, segundo os críticos, se encontraria na escolha do caso: até que ponto ele seria representativo do conjunto de casos componentes de uma sociedade?” (MARTINS, 2004, p. 293).

Cabe dizer que a comparação e as considerações, feitas acima, não pretenderam polarizar a discussão entre os dois campos, pois entendemos que, de ‘alguma forma’, tudo pode ser quantificável, inclusive destacamos que esta é uma pesquisa qualitativa que está utilizando dados quantificáveis para esclarecer uma série de posicionamentos. Essa tendência, em se convergir dados quantificáveis e dados qualitativos, vem crescendo e impulsionando a superação da dicotomia epistemológica entre quantitativo x qualitativo. Para Souza e Kerbauv (2017, p. 38),

A partir do entendimento da não oposição entre quantidade e qualidade, há uma crescente de estudiosos que tem se posicionado favoravelmente a diferentes formas de combinação de metodologias, denominando essa vertente, com as seguintes nomenclaturas: pesquisa quanti-qualitativa ou quali-

quantitativa, métodos mistos, métodos múltiplos e estudos triangulados.

Assim, a presente tese está concretizada a partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa, considerando suas características e exigências. Dentre as variantes dessa forma de fazer e conceber a pesquisa em ciências humanas adotamos como modalidade a narrativa autobiográfica com o objetivo de compreender o contexto que envolve o curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/Seropédica, através das falas e percepções dos egressos desse curso, considerando suas motivações, experiências e inserção profissional.

## 2.2 A presença da narrativa em nossa sociedade

*Há três coisas importantes em relação às histórias: se contadas, elas gostam de ser ouvidas; se ouvidas, elas gostam de ser acolhidas; e, se acolhidas, elas gostam de ser contadas (CIARAN CARSON).*

Entendemos que os seres humanos são grandes contadores de histórias e que, por meio dela, podemos perceber como as pessoas compreendem e interpretam o mundo em que vivem. Assim, narrador e intérprete desempenham um papel fundamental nessa tessitura, pois se um conta o outro extrai os sentidos e significados de todo o enredo. Fato é que as narrativas fazem parte da história da humanidade, estando presentes nos diferentes contextos de nossa sociedade. Elas valorizam as experiências, tornando possível a constituição da história social de diferentes grupos e comunidades, colaborando dessa forma na construção do processo identitário de cada membro desses grupos. Daí, entendemos que as narrativas individuais compõem fio a fio as grandes narrativas históricas e globais.

As narrativas sempre se constituíram em uma grande fonte de conhecimento. Durante séculos, foi a base da difusão do conhecimento para muitos povos, organizando as sociedades a partir de distintos interesses. Por exemplo, na religião, a narrativa bíblica define os valores, atitudes e leis para o mundo cristão. Da mesma forma, o Alcorão contém narrativas onde a palavra final sobre questões sociais, religiosas e legais islâmicas vêm das mensagens de Alá. Isto posto, entendemos que, através da palavra dita ou escrita, os conhecimentos são transmitidos e imortalizados.

Da mesma forma, as narrativas literárias perpassam as gerações, trazendo a experiência e a sabedoria popular, de forma que o leitor possa fazer sua própria interpretação da realidade. Entendemos, então, que o ato narrativo é sempre uma oportunidade de o sujeito se apresentar, dizer-se, repensar-se, ressignificar-se, dando sentido a sua existência (CARVALHO, 2003). A mesma autora ainda complementa que “a condição do sujeito que narra sua vida coloca-o numa posição que é ao mesmo tempo de autor e de intérprete de si mesmo” (CARVALHO, 2003, p. 10).

Nessa perspectiva, a narrativa biográfica seria uma espécie de produção do sujeito, ou podemos ousar dizer que se trata de um processo de conhecimento e reconhecimento de si. Muitas vezes, à medida que a narrativa se desenrola, aquilo que era desconsiderado e tido como banalidade vai se descortinando e dando sentido às existências. Logo, para Pineau (2006), a narrativa é a arte reveladora da existência. Para Bruner (1996, 1997, 2001), Larrosa (2002), entre outros, a narrativa é uma forma de as pessoas darem sentido e significado a sua experiência, ou seja, uma metáfora da sua experiência.

Para Goodson (2017), estamos vivendo a ‘era das narrativas’, mas ele destaca que houve um deslocamento das narrativas grandiosas para as narrativas individualizadas ou de interesse específico.

Desse modo, acreditamos no potencial das narrativas, pois somos sujeitos constituídos de histórias. A magia dos relatos, a subjetividade presente na voz daquele que conta, o testemunho de quem vivenciou dada situação, o intercâmbio de experiências, a forma artesanal de falar sobre algo, a possibilidade de rememorar acontecimentos de nossa vida passada, não podem ser substituídos por nenhum aparato tecnológico, sem correr o risco de perder parte de seu encanto e credibilidade.

Por todo o exposto é que escolhemos a narrativa como o nosso principal instrumento de produção de dados para desvelarmos o nosso enigma de pesquisa.

### **2.3 A narrativa como metodologia de investigação nas Ciências Sociais e Humanas**

*Não há experiência humana que não possa se expressar na forma de uma narrativa (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2002).*

### 2.3.1 O trilha: percurso e características

De acordo com a epígrafe acima, não há experiência que não possa ser narrada. Nessa ótica é que a narrativa, como técnica de produção de material, ganhou relevância nas ciências sociais e humanas em função da valorização da experiência e da aridez das técnicas quantitativas, que ancoradas na racionalidade que permeia as ciências naturais, eram a referência para quem se dedicava a fazer pesquisa. Nóvoa (2000, p. 18) afirma que “a utilização de abordagens (auto)biográficas são fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico”.

Importante destacar que, em nossa perspectiva, as diferentes formas de se nomear a abordagem biográfica são expressões polissêmicas da história oral. Assim, encontramos, na revisão de literatura, trabalhos que utilizam as expressões: autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e narrativas de formação. Hernández (2017) ressalta que:

Durante a década dos noventa, aceitou-se como pesquisa narrativa a forma de investigação qualitativa que, num sentido amplo, estava baseada em narrativas que descreviam a ação humana (CASEY, 1995-96). Começou-se então a utilizar o termo “pesquisa narrativa” como uma categoria, como um referente no qual se incluíam uma série de práticas de pesquisa emergentes e se articulavam no que Denzin (1997) chamou de narrativas do eu [...] e que Larraín (2010) organizou em: biografias, autobiografias, relatos educativos, narrativas pessoais, documentos pessoais, documentos de vida, relatos de vida, história de vida, história oral, etno-história, autoetnografias, etnopsicologia, etnodrama, memória popular e testemunhos latino-americanos. (HERNANDÉZ, 2017, p. 56)

Moita (2013) também considera que há muitas expressões genéricas para nomear aspectos que envolvem as histórias de vida.

Nesta tese, assumimos preponderantemente a expressão pesquisa narrativa autobiográfica, no entanto, muitas vezes marcadas pelas leituras e pelos diferentes olhares dos estudiosos com quem dialogamos, fomos instigadas a usar os seus sinônimos.

Queiroz (1988) afirma, por sua vez, que a abordagem biográfica tanto é método, uma vez que já se consolidou com uma vasta fundamentação teórica, quanto é técnica, na formulação de várias propostas para sua utilização.

Entendendo que a dimensão social e humana é complexa e permeada por distintos e variados fatores, novas formas de fazer pesquisa vão sendo exigidas, incorporando e mudando o fazer científico. Assim, segundo Bueno (2002), surge, no final do século XIX, a abordagem (auto)biográfica, que somente ganha força na década de 70 no cenário mundial e, nos anos 90, no cenário nacional. No entanto, é na década de 80, quando se intensificam os estudos sobre os professores e sua formação, com a publicação da obra *O método (auto)biográfico e a formação*, de Nóvoa e Finger (1988), que a metodologia ganha força e notoriedade. Nesse contexto, passa interessar tudo aquilo que envolve a pessoa do professor, sua vida pessoal e profissional, seu percurso formativo, sua subjetividade e experiência. Assim, a narrativa autobiográfica de uma dada realidade surge como possibilidade de que sentidos e significados sejam revelados, que detalhes opacizados sejam cristalizados, que a percepção e experiência sejam valorizadas, mas principalmente que a subjetividade seja desvelada, essa parte de nós que guarda nossos anseios, conflitos, realizações, percepções, dilemas e tudo mais que nos caracteriza. Assim sendo, para Nóvoa (2000, p. 18), “encontramo-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído”.

No entanto, Bueno (2002) ressalta que o interesse investigativo centrado na subjetividade não é uma peculiaridade apenas da área educacional, mas uma mudança paradigmática das ciências sociais do século XX. A própria etnografia estuda as culturas “a partir do ponto de vista dos nativos”, considerando as significações e sentidos que residem nas subjetividades dos sujeitos. Essa subjetividade que além de nos revelar, também revela contextos, tempos e sistemas sociais. Sendo assim, para Ferrarotti (1988)

[...] a junção desse duplo movimento significa a reconstrução exaustiva das totalizações recíprocas que exprimem as relações dialéticas e mediadas entre uma sociedade e um indivíduo específico. O conhecimento integral de um torna-se assim o conhecimento integral do outro. O colectivo social, o singular universal iluminam-se reciprocamente. (1988, p. 171)

Goodson (2000) também destaca a intersecção existente entre as histórias de vida e a história da sociedade, revelando que as histórias de vida são um valioso instrumento de produção de dados sobre uma dada realidade.

### 2.3.2 As críticas

Uma das maiores críticas atribuídas a esse dispositivo de produção de dados está centrada na subjetividade que os dados contêm. No entanto, essa mesma crítica também foi imposta à pesquisa quantitativa em relação à interferência do pesquisador. Queiroz (1988, p. 15) ressalta que:

[...] valores e emoções permaneciam escondidos nos próprios dados estatísticos, já que as definições das finalidades da pesquisa e a formulação das perguntas estavam profundamente ligadas à maneira de pensar e sentir do pesquisador, o qual transpunha assim para os dados, de maneira perigosa porque invisível, sua própria percepção e seus preconceitos (1988, p. 15).

Assim, percebemos que, muitas vezes, a tal objetividade, alardeada por quem critica a pesquisa qualitativa, não é tão isenta assim, uma vez que mesmo na pesquisa quantitativa também existe subjetividade, escondida frequentemente na própria coleta ou interpretação de dados realizadas pelo pesquisador.

Apesar de todos os argumentos utilizados na defesa da pesquisa narrativa (auto)biográfica como metodologia ou objeto de pesquisa, as críticas e desconfiâncias se fizeram presentes, tendo centralidade no renomado texto de Pierre Bourdieu, *A Ilusão Biográfica*, publicado em 1986. O respeitado sociólogo considera, na referida obra, que as histórias de vida entraram como contrabando no universo científico, inicialmente pelas mãos dos etnógrafos e posteriormente alardeada pelos sociólogos. Acerca desse fato, Passegi (2014) nos diz que “a crítica bourdieusiana volta-se contra a possibilidade de os sociólogos aceitarem, por intermédio de uma noção do senso comum, uma teoria da narrativa, repousando numa lógica insidiosamente gerada pela criação artificial de sentidos” (p. 226).

Portanto, parece que o autor lançava, à época, um olhar de suspeita sobre a representatividade e validade dos dados, enfatizando ainda que, ao se utilizar a metodologia (auto)biográfica também se correria o risco de o narrador se tornar um “ideólogo da sua própria vida”. No entanto, apesar de toda crítica constante na

obra *A Ilusão Biográfica*, com o passar do tempo, é possível encontrar, em outras publicações de Bourdieu, uma aproximação de suas ideias com as histórias de vida.

Por sua vez, autores como Wacquant (2002), Montagner (2009) e Passegi (2014) lembram que o sucesso de *A Miséria do Mundo*, uma publicação de mil páginas que aborda o sofrimento das pessoas excluídas, discriminadas e abandonadas na sociedade contemporânea, deve-se, em grande parte, por sua opção de utilizar os depoimentos dos próprios agentes, que falam sobre suas vidas e dificuldades, para sensibilizar os leitores. Para Passegi (2014), no capítulo *Compreender*, é possível perceber com mais clareza a aproximação de Bourdieu com o método (auto)biográfico. Ainda para a autora, “o mais acolhedor na leitura desse capítulo era observar o quanto Bourdieu, ao aderir ao autobiográfico, se deixara seduzir pela pessoa que narra sua existência” (2014, p. 228). Na continuidade da análise das obras de Bourdieu, Passegi (2014) considera que foi com *Esboço de autoanálise* (2005), onde ele escolhe sua própria trajetória intelectual como objeto de análise, que Bourdieu passou da aproximação para a conversão autobiográfica, trazendo para a narração uma reflexividade (auto)crítica, sociologicamente fundamentada (PASSEGI, 2014).

Assim, podemos perceber que é possível que, mesmo aqueles que de certa maneira suspeitam da metodologia, possam utilizá-la em algum momento, dependendo das circunstâncias e objetivos.

Goodson (2017) defende a ideia de que, embora haja uma grande ascensão da utilização da narrativa nas ciências sociais, existem dilemas que não podem ser negligenciados. Ele considera, então, que não se pode ignorar o contexto social onde o fenômeno acontece, a fim de perdemos o sentido e o entendimento. A partir disso, considera que os relatos devem ser culturalmente situados.

### **2.3.3 A expansão do método autobiográfico, da pesquisa narrativa autobiográfica e das histórias de vida em diferentes países**

Apesar de todas as críticas e desconfianças em relação à metodologia de pesquisa narrativa, é possível detectar que, desde a década de 80, vem sendo crescente a utilização desse instrumento, especialmente no âmbito das

investigações sobre os docentes e dos aspectos subjetivos do comportamento humano.

Trata-se, portanto, de uma mudança radical de paradigma na forma de se fazer pesquisa.

Destacamos, ainda, duas obras que marcaram de forma relevante o grande impulso dado à utilização da nova metodologia investigativa: a *Autonomia do método Biográfico*, de Franco Ferrarotti e *Histórias de vida em formação*, de Nóvoa e Finger. Na primeira obra citada, o autor aborda as especificidades do método biográfico em uma perspectiva crítica, enquanto a segunda aborda a potencialidade formativa desse método. Importante destacar também a publicação da obra *Produire sa vie: autobiographie et autoformation*, em 1983, de autoria de Gaston Pineau e Marie-Michèle, que inaugurou o uso das histórias de vida em formação. Dentro desse cenário, renomados pesquisadores vão ganhando destaque e consolidando seus estudos e pesquisas no âmbito mundial.

Considerando esse contexto, identificamos que atualmente encontramos em diversos países a presença da pesquisa autobiográfica, nos estudos de renomados pesquisadores. Na Alemanha, o método biográfico de pesquisa já é utilizado desde o século XVIII, no Reino Unido, a insatisfação com o positivismo, sua objetividade e desprezo pela experiência humana, foram os fatores que possibilitaram a grande ‘virada’ na forma de fazer pesquisa como uma resposta à marginalização do sujeito humano nos estudos. No contexto francês esse tipo de pesquisa está ligado ao movimento de histórias de vida em formação a partir dos estudos e obras de Gaston Pineau em Quebec e Tours, Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso em Genebra, Guy de Villers na Bélgica, Jean-Louis Legrand em Paris. Já a Espanha possui uma tradição nesse campo, através dos trabalhos de Ortega y Gasset, difusor das ideias de Dilthey. Em Portugal, essa abordagem vem sendo utilizada nos campos das Ciências da Educação, da Sociologia e da Antropologia, onde os temas mais abordados estão relacionados ao desenvolvimento profissional e à identidade docente. Para Giorgos Tsiolis (2018) a pesquisa autobiográfica teve um desenvolvimento tardio na Grécia.

Na América Latina, também se encontra um considerável número de pesquisadores que se dedicam à pesquisa narrativa autobiográfica. Na Argentina percebemos que o coletivo argentino vem consolidando o campo da pesquisa

autobiográfica e narrativa através de relevantes grupos de pesquisa e projetos que estão sendo desenvolvidos.

Arevalo & Rojas (2018), ao discutirem a pesquisa narrativa, ressaltam o Movimento Pedagógico do Colégio de Professores do Chile que impulsionou esse campo levando ao público um saber que era mantido oculto e invisibilizado.

Serrano e Ramos (2018) da *Universidad Pedagógica Nacional* ressaltam que no México há uma grande diversificação de autores e perspectivas nesse campo de pesquisa.

Na Colômbia, os membros do grupo de investigação *Educación y Cultura Política*, possuem importantes publicações na área dos estudos biográficos.

Na Ásia, destaca-se Makoto Suemoto, pesquisador da Universidade de Kobe no Japão. Ele relata que, em seu país, o campo da pesquisa autobiográfica ainda é tímido, mas vem se desenvolvendo a partir do trabalho de alguns grupos e publicações.

O campo biográfico no Canadá, por sua vez, possui uma grande representatividade com D. Jean Clandinin<sup>3</sup> da Universidade Alberta e Michael Connely da Universidade de Toronto.

Dessa forma, foi possível detectar que países como Alemanha, Reino Unido, Espanha, Portugal e Canadá já possuem uma tradição mais consolidada em relação à pesquisa narrativa biográfica. Já França, Grécia, Argentina, Chile, Colômbia e Japão estão em processo de desenvolvimento e ampliação desse paradigma metodológico, embora possuam importantes trabalhos e publicações na área.

Acreditamos, portanto, que as associações e centros de pesquisas possuem um relevante papel nesse desenvolvimento, pois além de concentrarem interesses de distintos pesquisadores, possuem uma possibilidade maior de receber investimentos e de articular suas pesquisas no âmbito internacional.

Nesta parte do estudo, interessaram a nós, especialmente, os trabalhos que envolvem a formação docente. Por isso, dialogamos, mais intensivamente, com os estudos de Delory-Momberger e Cristine Josso sobre subjetividades e ambientes educacionais contemporâneos e com os estudos de Clandinin e Connely sobre a pesquisa narrativa.

---

<sup>3</sup> Dados disponíveis em: [https://www.researchgate.net/profile/D\\_Jean\\_Clandinin](https://www.researchgate.net/profile/D_Jean_Clandinin).

Cabe dizer que destacamos esses trabalhos, pois esta investigação está centrada nas subjetividades dos sujeitos participantes a partir de suas narrativas sobre as experiências vivenciadas no âmbito da formação e da inserção profissional.

## 2.4 A pesquisa autobiográfica no Brasil

Em nosso país, a pesquisa autobiográfica ou narrativa teve grande expansão na formação docente. Segundo Passegi (2014), Stephanou (2008) desenvolveu uma pesquisa nos descritores ‘biografia’ e ‘autobiografia’ e afirma que, entre 1997 e 2006, a ocorrência desses termos passa de 2%, em 1997, para 20,66%, em 2006, demonstrado o grande crescimento desse campo de investigação no Brasil.

Além da expansão do grande número de pesquisas e grupos de investigação, alguns eventos enriquecem e consolidam a área. Assim como em outros países, aqui também temos uma importante associação, criada em 2008, que coordena os trabalhos na área. A Associação Brasileira de Pesquisa (auto)biográfica - *Biograph* - também realiza a publicação de livros, revistas e documentos, com especial destaque para a *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*. Importante destacar, ainda, que essa associação promove o maior evento realizado no país em relação a esse campo de pesquisa, o *Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica* (CIPA) que, desde 2008, acontece bianualmente, promovendo

[...] à divulgação e circulação de informações entre os grupos de pesquisa e o fortalecimento da área na pós-graduação em todo país e a interlocução internacional, propiciando o avanço da pesquisa (auto)biográfica em diversos contextos educacionais, sociopolíticos e econômico-culturais. (BIOGRAPH).

Dentro desse cenário, ainda destacamos a criação da Associação Norte-Nordeste de Histórias de Vida em Formação (ANNHIVIF), em 2015, por Maria da Conceição Passegi, importante pesquisadora da área. Essa associação tem desenvolvido atividades de pesquisa, formação de adultos e intervenções e publicações no domínio da pesquisa (auto)biográfica.

Da mesma forma que a pesquisa narrativa tem se amplificado em diferentes países, como expusemos na seção anterior, no Brasil, esse paradigma de pesquisa

vem se desenvolvendo largamente, por meio dos trabalhos desenvolvidos pelos renomados pesquisadores.

Nesta investigação, utilizamos os estudos de Passegi, Souza e Abrão como referenciais para nossa reflexão sobre esse tipo de pesquisa.

Uma vez destacada a expansão mundial e nacional que as investigações autobiográficas e narrativas estão alcançando, na seção abaixo, destacaremos as razões para optarmos por essa abordagem metodológica.

## **2.5 O fio da palavra: nossas razões**

A primeira afirmação que gostaríamos de tecer nesta parte do estudo é que escolhemos o percurso metodológico da narrativa autobiográfica, porque acreditamos na potencialidade desse tipo de instrumento como desvelador dos significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. Dar voz aos egressos para que falem sobre os seus processos formativos nos dá a oportunidade de conhecer a concepção de cada um sobre o contexto de formação, as relações estabelecidas, o cotidiano, as expectativas, as opções e o caminho profissional trilhado. Sabemos que as experiências são singulares, uma vez que cada sujeito atribui valores e importância ao vivido, de uma forma única e particular e, desse modo, tece sua história e sua identidade profissional. “Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida” (MOITA, 2013, p. 114). Portanto, os sentidos são atribuídos a partir de diferentes formas de ver e viver. Trabalhar as questões da identidade, expressões da nossa existencialidade, por meio da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida (JOSSO, 2007).

Entendemos que, ao narrar suas experiências, os egressos têm a oportunidade de reduzir a distância entre aquilo que aprenderam na universidade e aquilo que efetivamente colocam em prática nos seus fazeres profissionais, realizando, por meio da memória, um encontro/diálogo entre o aluno em formação e o atual profissional. Ou seja, perceber quais contribuições ajudaram o aluno a se tornar um profissional.

Por conseguinte, consideramos que a narrativa é um processo de buscas e descobertas, que revela conhecimentos diversos, emoções escondidas, experiências transformadoras, que vão compondo a trajetória de cada um.

O objeto da pesquisa autobiográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524)

Ainda para Delory-Momberguer (2012), a pesquisa biográfica nos permite estabelecer uma relação do sujeito com o mundo histórico e social, por meio da forma que cada um dá à experiência, enquanto ser social e singular. No entanto, ela argumenta que não se trata de uma singularidade “solipsista”, mas uma singularidade atravessada pelo social.

Nessa perspectiva, a pesquisa narrativa autobiográfica possibilita o entrelaçamento entre o sujeito e o contexto, e entre o contexto e o sujeito, ou seja, o sujeito tem as marcas do contexto e cada contexto possui a marca dos tantos sujeitos que o compõe. Logo, entendemos com Moita (2013) que ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade de sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos.

É a partir dessa ideia que desenvolvemos nossa pesquisa, observando as marcas identitárias que os sujeitos trazem de sua formação para o campo profissional e como o campo profissional interfere nos sujeitos, alterando, ou não, essas marcas.

Para Passegi, Nascimento e Oliveira (2016), o uso de narrativas autobiográficas, como fonte de investigação e método de pesquisa, assenta-se no pressuposto do reconhecimento da legitimidade da criança, do adolescente, do adulto, enquanto sujeitos de direitos, capazes de narrar sua própria história e de refletir sobre ela.

Connelly e Clandinin, consideram que:

*La investigación narrativa se utiliza cada vez más en estudios sobre ala experiencia educativa. Tiene una larga historia intelectual tanto dentro como fuera de La educación. La razón principal para El uso de La narrativa em La investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente vivimos. Vidas relatadas (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 11).*

Bertaux (2010, p. 27), por sua vez, considera que a narrativa nos permite “identificar por meio de que mecanismos e processos os sujeitos chegaram a uma dada situação, como se esforçam para administrar essa situação e até mesmo para superá-la”. Para ele, as narrativas não abarcam a totalidade de uma vida, mas são contextos vividos e ainda vívidos na memória daquele que se permite desvelar-se; por isso, é preciso considerá-las cuidadosamente e para além do que nelas possa conter de certo ou de errado. Para Prates, possuímos [...] “uma história porque significamos as nossas experiências, reunimo-las, ordenamo-las, tematizamo-las e as narramos dando sentido ao vivido, multiforme, heterogêneo, polissêmico” (PRATES, 2014).

Em Fonseca (2016), encontramos a afirmação de que, ao narrar, a pessoa revela as marcas geradas pela e na pessoa, evidenciando a diversidade de seus sentidos de formação. Para a autora, a narrativa de si emerge como obra inacabada gerada no trajeto antropológico da pessoa, além de apresentar uma possibilidade hermenêutica.

Ao narrar seu percurso a educadora tem a oportunidade de reconhecer sua própria autoria, seu modo particular de criar novas experiências a partir das trocas geradas em seu cotidiano. Ao narrar a educadora também pode recriar-se. (FONSECA, 2016, p. 4)

Desse modo, acreditamos que, trabalhar com as narrativas dos egressos, confere a nós a oportunidade de conhecer o vivido pelos diferentes sujeitos, suas experiências, suas significações e seus sentidos.

É assim que emerge para nós a importância heurística da narrativa. Na relação sujeito e contexto, levantamos e analisamos os dados que dão sentido e respostas à nossa investigação.

A partir dessa ideia, enfatizamos, mais uma vez, que adotamos os conceitos de pesquisa narrativa (auto)biográfica, em face das contribuições apresentadas acima. Na seção abaixo, faremos uma incursão sobre a pesquisa narrativa e a vigilância metodológica necessária ao rigor que a pesquisa científica impõe.

## **2.6 A pesquisa narrativa: vigilância metodológica**

Conforme já mencionado acima, como método de pesquisa, as abordagens autobiográficas recebem muitas críticas em função do alto valor dado à

subjetividade como conhecimento, assim como pelo fato de, para alguns críticos, encontrar-se fora dos parâmetros dos métodos quantitativos que utilizam as hipóteses e a verificação.

Dessa forma, entendemos que grande parte dos critérios estabelecidos para as pesquisas positivistas não se aplicam às metodologias narrativa ou autobiográfica, como, por exemplo, a neutralidade exigida do pesquisador, a objetividade e o distanciamento, que não fazem sentido para uma abordagem que está intrinsicamente relacionada com as subjetividades, tanto do pesquisador, quanto do pesquisado.

Em Bakhtin (2010), encontramos que esse pesquisador autoimplicado com a pesquisa, torna-a um ato responsivo com a experiência concreta da vida. Para ele, os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados com a outra consciência – com o tu – Bakhtin (2003). Assim, entendemos que esse entrelaçamento dos sujeitos, muitas vezes, nos instiga a pensar no ato responsável que precisamos ter com a pesquisa. Logo, entendemos que o pesquisador que faz essa opção metodológica necessita mergulhar nas diferentes experiências, narrativas e diálogos para compreender os distintos viver-agir. (BAKHTIN, 2010)

Nesse percurso, Abrão (2003) ressalta que o estudo autobiográfico é uma construção da qual participa o próprio investigador, razão pela qual, dada a particularidade de seu modo de produção, "[...] é, seguramente, a forma de máxima implicação entre quem entrevista e a pessoa entrevistada" (ABRÃO, 2003, p. 85). Destaca ainda, que o pesquisador que adota a metodologia de pesquisa narrativa em educação não assume as generalizações estatísticas e objetivas, mas visa a compreender o fenômeno em estudo.

Ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza o pesquisador conscientemente adota uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de autoconhecimento. Por esta razão, sabe-se, desde o início, trabalhando antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividades, portanto, antes do que com o objetivo. (ABRÃO, 2003, p. 85)

Portanto, os sujeitos vão modelando suas subjetividades a partir das experiências vivenciadas nos diferentes contextos em que atuam. Destacamos,

então, que são as peculiaridades biográficas que vão proporcionar ao pesquisador uma compreensão maior da realidade. Nesse sentido, para Bertaux (2010, p. 27),

A utilização das narrativas de vida se mostra aqui particularmente eficaz, pois essa forma de coleta de dados empíricos se ajusta a formação das trajetórias; ela permite identificar por meio de que mecanismos e processos os sujeitos chegaram a uma dada situação, como se esforçaram para administrar essa situação e até mesmo para superá-la.

Bertaux (2010) ainda nos alerta que, diferentemente da abordagem hipotético dedutiva, nesse tipo de pesquisa, o pesquisador vai a campo sem conhecer muita coisa, *a priori*, sobre a realidade. Assim, suas técnicas de observação não procuram verificar hipóteses, mas compreender o funcionamento interno do objeto de estudo. O pesquisador inicia a investigação consciente de sua ignorância e procura, no depoimento das pessoas que vivenciam o contexto, saber como tudo funciona. Essas pessoas, para ele, assumirão o *status* de informantes.

Nesse contexto, Bertaux (2010) considera que as narrativas podem conter uma grande riqueza de informações factuais exatas e descrições confiáveis. Esse seria o sentido desse tipo de pesquisa, partir do particular para compreender o geral.

Ainda sobre essa questão, Souza (2006, p. 141) considera que “a pesquisa narrativa objetiva compreender uma vida ou parte dela, como ação possível para desvelar e/ou reconstituir processos históricos e socioculturais vividos pelos sujeitos em diferentes contextos”.

Souza (2006) chama a atenção, inclusive, para a necessidade de o pesquisador ter rigor e vigilância com as dimensões éticas necessárias a esse tipo de pesquisa, exigindo que se explicita ao pesquisado a proposta de investigação, seus objetivos, procedimentos e contexto. Essa necessidade, em seu entendimento, reforça a relação de reciprocidade, confiança e o entendimento dos sujeitos como parceiros da investigação. Para ele, “[...] o respeito pelas singularidades dos sujeitos, de suas histórias e das suas narrativas são princípios que devem ser colocados para os sujeitos desde o início do trabalho (p. 145).”

Na mesma perspectiva, outros autores ressaltam a necessidade de se manter um rigor conceitual e metodológico no desenvolvimento da pesquisa narrativa.

Nessa direção, Mosquera e Stobaus (2004, p. 83) nos lembram que “[...] qualquer tradição em ciência requer uma série de atitudes de seriedade, empenho,

honestidade intelectual e afetiva”. Assim, reconhecendo toda a validade da pesquisa narrativa e os fundamentos da dimensão metodológica, esses mesmos autores ressaltam a hermenêutica como alicerce epistemológico desse tipo de pesquisa. Assim, eles consideram que as ciências hermenêuticas visam à realidade humana, apreensível nos traços por ela deixados na natureza, isto é, nas ações registráveis e efetivamente registradas e nas obras. Desta forma, ressaltam que a ciência hermenêutica pode ser acessível através de vestígios e indícios pelos quais as significações nos são dadas, constituindo-se em signos que nos levam a um sentido.

Portanto, a partir de todo o exposto, na próxima seção, abordaremos a articulação entre formação e narrativa autobiográfica, uma vez que nosso enigma de pesquisa está centrado em compreender o percurso formativo de egressos de um curso de Pedagogia.

## 2.7 Escrita autobiográfica: formação docente e profissionalização

*A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação (...). O saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio processo formativo. (DOMINICÉ, 1990, p. 167)*

Dominicé, no texto epígrafe desta seção, expressa nossa ideia inicial sobre essa pesquisa que pretende descortinar tudo que envolve um curso de formação de professores. Desde sempre, o intento foi possibilitar que os egressos refletissem, através da narrativa escrita, sobre a experiência formativa vivenciada ao longo de sua graduação, produzindo dados que pudessem expressar a potencialidade, a relevância, as lacunas e as deficiências do curso no sentido de apresentar uma nova percepção e relevância acerca do mesmo.

Dessa forma, acreditamos que esse processo de escrita/reflexão possibilita que os sujeitos possam pensar sobre a motivação para a escolha da carreira, suas opções, representações, crenças e sentidos atribuídos à profissão docente, ao mergulharem na escrita de sua própria história.

Para Passegi *et al* (2011), a partir dos anos 2000, novas orientações acrescentaram-se à perspectiva inicial, diversificando e ampliando a investigação sobre as escritas de si no processo de formação e profissionalização docente. Nesta tese, interessa-nos que os sujeitos, a partir da construção de uma consciência histórica, possam pensar sobre as experiências vividas enquanto pessoa e enquanto aluno, constituindo-se no que Josso (2004) conceituou como “experiência formadora”. Convém lembrar que, aqui, importa o papel atribuído pelo sujeito às suas percepções, aprendizagens, experiências e tudo o que compõe cada existência.

Tal perspectiva, além da dimensão formativa e reflexiva, também colabora na construção do conhecimento profissional a partir de uma reflexão crítica sobre o fazer pedagógico. Assim, para Passegi *et al* (2011, p. 377), a escrita de relatos autobiográficos dá aos indivíduos a possibilidade de articular, por meio das narrativas que produzem sobre si, as ‘experiências referências’ pelas quais passaram, dotando a própria trajetória profissional de sentido. Portanto,

Ao construir uma narrativa autobiográfica, os sujeitos criam uma imagem de si próprios que constitui uma instância da realidade relativa à sua maneira de representar a própria existência, sobretudo no tocante às escolhas efetuadas no decorrer da vida e aos valores que cultuaram em sua prática docente. Quando os sujeitos se voltam para o passado, eles não só sofrem a influência do distanciamento temporal que atua em todo processo memorialístico, apagando determinadas experiências e intensificando outras, mas também operam uma seleção, ao escolher os fatos considerados dignos de serem divulgados e ao privilegiar determinados aspectos em detrimento de outros, em busca de dar sentido a própria vivência (CATANI & VICENTINI, 2004, p. 271).

Entendemos, então, que compreender as experiências vividas durante a trajetória de aluno, mediante uma reflexão crítica, oferece, ao egresso, professor iniciante, a oportunidade de recuperar, por meio da memória, os processos de inclusão/exclusão vivenciados, as relações estabelecidas entre os pares, a aproximação afetiva com os mestres, as imagens construídas sobre a profissão, além das representações sobre o estatuto profissional. Podemos considerar, então, que essas experiências de escolarização, muitas das quais vivenciadas no âmbito do cotidiano escolar, conduzem esse docente a uma possível reflexão/aprendizagem sobre o que é ser professor.

A entrada que cada sujeito faz em seu processo de escolarização por meio da memória, resgatando as marcas de sua vivência escolar, pode ser relacionada ao que chamamos de desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que oportuniza ao sujeito mergulhar no seu interior e eleger as experiências mais significativas em sua vida e, a partir dessa reflexão ontológica, perceber-se como portador e construtor de saberes que serão mobilizados em sua prática pedagógica.

Isso implica fazer das trajetórias singulares um ato de reflexão e formação, em que o sujeito elege o que realmente foi significativo e quais foram as aprendizagens efetivas ao longo da vida, assim como as experiências que influenciaram na construção de suas subjetividades e identidades. Para Passegi *et al* (2006), a formação é inevitavelmente autoformação, uma articulação criadora de sentido a partir da dimensão histórica de cada um.

Nessa perspectiva, a utilização da abordagem narrativa autobiográfica, para pensar na formação inicial, contribui para que os sujeitos possam, a partir das narrativas de suas trajetórias, refletir sobre os diferentes modos de ser professor, de estar na profissão. Essa evocação possibilita que as experiências pessoais, traduzidas em experiências coletivas, colaborem na construção de identidades profissionais.

O exercício de análise e interpretação dos fatos, através da narrativa autobiográfica, revela-se gerador de modificação das representações de si e dos outros, mas sobretudo, das formas como essas representações incidem sobre quem narra a sua vida. Para Passegi (2002a; 2002b), a narrativa autobiográfica promove a reconstrução de saberes identitários e, por essa mesma razão, torna-se mediadora privilegiada para o acesso ao universo da formação e à subjetividade do adulto. (PASSEGI *et al*, 2006, p. 267)

Traduzir a vida por palavras e refletir sobre o ato de conhecer é outra perspectiva para se pensar a formação completamente distinta da que por muito tempo vivenciamos. Para Moysés, Geraldi e Collares (2010), a perspectiva tradicional pouco se reflete sobre o ato de conhecer, sobre o ato de produzir conhecimentos e sobre o sujeito que os produz (2010, p. 47). Fato é que a ciência tem afastado o sujeito de seus saberes, negando-lhe o direito de se constituir pela tessitura de si próprio e de seus conhecimentos (IDEM, p. 61). Esclarecemos, portanto, que a abordagem narrativa autobiográfica, utilizada nesta tese, coloca-se

na contramão dessa perspectiva, uma vez que se propõe a colocar o sujeito em atuação na posição de protagonista da sua própria formação.

Sobre esse tema, Prates (2014, p. 74) entende que narrar organiza e confere sentido ao emaranhado das experiências que nos formam. Na mesma perspectiva, Fonseca (2016, p. 20) ressalta que a narrativa de si, como pesquisa autobiográfica, expressa pelo imaginário o sentido da obra a que cada pessoa dedica sua vida, revelando a diversidade dos seus itinerários de formação. Também Connelly & Clandinin (1990) entendem que o estudo da narrativa, portanto, é o estudo das maneiras como os humanos experimentam o mundo.

Dessa forma, concluímos que a narrativa autobiográfica pode potencializar uma reflexão crítica sobre o contexto do processo formativo e sua influência na inserção profissional dos egressos de forma a abrir perspectivas para que ações institucionais e políticas possam ser (re)pensadas. No entanto, não pretendemos seguir o caminho das generalizações, uma vez que esse tipo de pesquisa não visa a esse objetivo.

Em busca de uma postura compreensiva dos percursos de formação dos sujeitos desta pesquisa, fomos motivados pela palavra experiência a nos aproximarmos das narrativas por eles produzidas. Acreditamos, portanto, que a experiência precisa ser contada de forma a se converter em histórias, e a narrativa depende da experiência para sua própria existência. Isso nos levou a dialogar com os conceitos de Larrosa e Dewey, que, embora tenham vivido em tempos históricos diferentes, possuem, em seus estudos, aproximações e condições para pensarmos na constituição do sujeito. Para o primeiro, a experiência é tudo aquilo que nos toca, nos forma e nos transforma (LARROSA, 2002). Ela nos possibilita parar para escutar, olhar, pensar, sentir, falar, refletir, encontrar, suspender opiniões, automatismos, vontades, dar-se tempo e espaço. Ou seja, para Larrosa, experiência é transformação e formação. Isso possibilita que das narrativas possa emergir tudo aquilo que os egressos guardam em suas memórias como experiência formativa, no sentido do aprendizado, das incertezas, do conflito e da mudança.

Dewey é outro autor que liga a experiência com a estrutura narrativa (CASTAÑEDA, MORALES e LIMA, 2018), pois, para ele, as experiências contam algo, são histórias que possuem argumentos e qualidades irrepetíveis que a impregnam, é a vida experimentada, que aqui permite que se possa compreender

o objeto de estudo. Para ele, o pensamento reflexivo é o elemento fundamental da experiência, sendo necessário que os sujeitos possam “pensar bem” (CARLESSO e TOMAZETTI, 2011).

Por investigar, neste trabalho, os egressos e sua inserção profissional, utilizamos os princípios, destacados por Dewey, de continuidade e de interação. Ou seja, em relação à continuidade, entendemos que a experiência não é estática e que ela possibilita que uma experiência leve à outra e, assim, sucessivamente. Já em relação à interação, daremos ênfase às perspectivas pessoais e sociais que interferiram na constituição e na formação dos sujeitos participantes (CLANDININ e CONNELLY, 2000).

Pautados em Dewey, Cladinin e Connelly (2000) ressaltam que pesquisar sobre a experiência requer focar nas quatro dimensões de qualquer investigação, que são: introspectiva, extrospectiva, retrospectiva e prospectiva. Esses são os caminhos que aqui trilhamos. A primeira direção diz respeito às condições internas, sobre a subjetividade; a segunda, às condições do meio ambiente, do contexto; já as duas últimas, remetem-se à temporalidade, ao passado e ao futuro. São essas direções que norteiam o que buscamos nas narrativas em relação à questão da experiência. No entanto, cabe dizer que, ao utilizar esses termos/conceitos em nossa pesquisa, não o faremos analiticamente. Ainda sobre a questão da experiência e reflexão, Passegi (2021, p. 2) diz que:

As abordagens biográficas em educação têm em comum dois pressupostos fundadores que convém lembrar para começar. O primeiro é o de que a ação de narrar e de refletir sobre as experiências vividas, ou em devir, permite dar sentidos ao que aconteceu, ao que está acontecendo, ao que pode mudar ou permanecer inalterável, mas também ao que poderia ter acontecido e por quais razões.

Por conseguinte, entendemos que narrar as experiências formativas e profissionais pode se configurar como uma possibilidade de os egressos refletirem sobre o contexto, o processo e o devir de suas vidas, e não somente como um ato mecânico de escrita para um fim de pesquisa. Para Castañeda, Morales e Lima (2018), a reflexão sobre si pode ser também uma indagação do mundo, dotando os sujeitos da capacidade de se abrir para esse mundo. Logo, para Alheit e Dausien (2007, p. 59-60),

Se consideramos a aprendizagem biográfica como a capacidade auto poética do sujeito de organizar suas experiências de

maneira reflexiva e, ao fazê-lo, conferir a si mesmo uma coerência pessoal e uma identidade para atribuir um sentido a sua história de vida para desenvolver suas capacidades de relação com o contexto social, de condução a ação (ALHEIT; DAUSIEN, 2007, p 59-60).

Nessa perspectiva, podemos inferir que, na narrativa individual de cada egresso, é possível encontrar pistas e indícios para que se possa compreender não apenas o contexto, mas principalmente como eles se colocam diante do mundo através dessa trama organizada pela narrativa entre formação e atuação. Assim é que assumimos esse instrumento de produção de dados como uma possibilidade de dialogar com a pluralidade humana através do desvelamento das subjetividades presentes em cada texto.

Após todo o exposto, nosso paradigma de investigação considera que trabalhar as questões da identidade, subjetividade, experiência e inserção profissional, mediante as narrativas dos egressos, nos permite colocar em causa não só a relevância e potencialidade de nosso enigma de pesquisa, mas também suas fragilidades, necessidades, identidades, seu sentido lato e seu sentido *stricto*.

Portanto, na seção abaixo, apresentaremos o desenho da pesquisa a ser realizada atenta as considerações e apontamentos dos referenciais teórico-metodológicos apresentados até aqui.

## **2.8 Desenho da pesquisa: da seleção dos sujeitos e instrumentos de produção de dados à entrada no campo**

A realidade cotidiana, muitas vezes nos acostuma a aceitar o habitual como sendo inquestionável, mas acreditamos que ao pesquisador é necessário o olhar de estranheza, de inquietude, de busca. Assim é que realizamos a investigação a partir de três movimentos de pesquisa

No primeiro movimento investigamos em qual contexto histórico, político, econômico e social está inserida a formação de professores no Brasil, verificando também em quais pressupostos teóricos e políticos o curso de Pedagogia da UFRRJ/Seropédica está ancorado, e como está estruturada sua matriz curricular. Nosso objetivo foi identificar se o currículo contempla uma formação mais tecnicista ou mais progressista.

No segundo movimento, buscamos compreender o contexto micro, no qual se tem o objetivo de identificar como as percepções dos egressos do curso sobre a

formação de professores dialogam (ou não) com as análises macro. Nesse cenário, algumas questões nos inquietam: Como os alunos egressos percebem sua formação e como ela influenciou suas vidas profissional e pessoal? Quais os benefícios advindos com a titulação em Pedagogia para os alunos egressos (aprovação em concursos públicos, inserção profissional nas redes educacionais, e a realização de cursos posteriores)? Quais os limites e dificuldades impostos aos alunos de um curso noturno em um campus rural? Como as aprendizagens teóricas metodológicas construídas na formação inicial contribuem com a prática pedagógica dos docentes em atuação?

Por fim, nosso terceiro movimento consiste em investigarmos, a formação docente por meio dos egressos, pois, a revisão de literatura nos levou a pensarmos na questão da inserção profissional como conceito fundamental para essa investigação. Entendendo, portanto, que a formação inicial é a base para uma inserção profissional segura.

Nessa perspectiva, a revisão de literatura, nos ajudou a compreender como o olhar e a percepção dos egressos sobre a formação inicial se fazem presentes nas pesquisas sobre formação de professores e quais os caminhos percorridos por estes pesquisadores na construção de seus trabalhos. Na mesma direção, também buscamos os trabalhos que evidenciassem a narrativa como dispositivo metodológico, para que pudéssemos conhecer com mais profundidade essa metodologia. Na tentativa de desvelar a história, a organização e a estrutura enveredamos na busca pelas pesquisas que tivessem como tema a UFRRJ.

Alves (2001) considera que não fazemos pesquisa isoladamente, pois cada pesquisa é uma construção coletiva da comunidade científica. Assim a revisão de literatura se configura num processo de buscas, complementações e contestações. Desta forma, sua importância, não pode ser considerada uma exigência burocrática, mas um aspecto essencial para a construção do objeto de pesquisa e como ele deve ser tratado.

Para a realização dessa etapa de trabalho, optamos por fazer uma busca no Portal Capes de Teses e Dissertações, no recorte temporal de 2007 a 2018. Esse recorte justifica-se pelo ano em que se inicia o curso Pedagogia da UFRRJ, *campus* Seropédica, e o ano em que se inicia a pesquisa, respectivamente.

Após toda exposição feita, era preciso delimitar nosso olhar. Após uma leitura criteriosa e atenta, optamos por nos apoiarmos nos trabalhos de

RODRIGUES, G. M. C., uma dissertação defendida, em 2016, na PUC-Goiás, intitulada, *Desafios à formação e perspectivas profissionais de trabalhadores-estudantes e estudantes-trabalhadores do curso de Pedagogia*. Nele, encontramos uma discussão sobre o curso de Pedagogia noturno e as questões que envolvem o aluno trabalhador, por ser um contexto semelhante ao que desejamos pesquisar e acreditamos que uma leitura completa e atenta desse trabalho poderia nos trazer contribuições relevantes para nossa investigação.

O trabalho de VARGAS, M. L. F., uma tese defendida em 2016, na Universidade Federal de Minas Gerais, que teve como título *A Formação e a Inserção Profissional do Pedagogo: panorama histórico da carreira e os egressos do curso de Pedagogia presencial da FAE da UFMG*, nos interessou pela estrutura e a discussão levantada sobre a carreira do pedagogo.

Sobre pesquisa narrativa, selecionamos a tese de PRATES, E. M. O. R., intitulada *Narrativas de graduandos do curso de Pedagogia: representações sobre a profissão docente e o silenciamento sobre a matemática escolar*, que nos interessou pela metodologia e especialmente por sua estrutura discursiva. E o trabalho intitulado *Imaginário e formação de educadores: a narrativa de si*, que foi produzido por FONSECA, E. M, nele consideramos, além da metodologia, a discussão sobre a formação dos professores na perspectiva da antropologia educacional.

Em relação aos trabalhos sobre a UFRRJ, escolhemos a Tese de COUTINHO, M. A. C., que teve como título *Da universidade surge a cidade, da cidade as escolas: a UFRRJ e a educação pública municipal de Seropédica*, que nos chamou a atenção por realizar um bom resgate histórico da universidade, trazendo, também, a relação estabelecida entre a instituição e a cidade de Seropédica e também a tese de SILVEIRA, A. L. C., tem como título *A UFRRJ do tempo recente: relações entre a oferta de graduações e a sua vocação rural* e nela, podemos afirmar que aquilo que mais nos interessou é que a autora analisa a trajetória vocacional da instituição, transitando da vocação rural para a vocação pedagógica.

Como já mencionado, para atingirmos nosso objetivo, um dos movimentos realizados nessa pesquisa consiste em uma análise dos documentos que norteiam as ações do curso de Pedagogia da UFRRJ, seu Projeto Político de Curso (PPC) e sua matriz curricular, pois entendemos que eles revelam os princípios formativos

adotados pela instituição. Assim, em um primeiro momento, levantamos dados sobre a história de sua criação, o objetivo do curso, a justificativa, o perfil do profissional que se pretende formar, as políticas e os documentos norteadores.

Nos últimos anos, cresceram os debates sobre a importância da formação de professores, assim como também aumentaram as discussões sobre a importância do currículo na formação da identidade profissional. Portanto a análise do conhecimento curricular implica pensar no perfil do profissional que está sendo formado.

Nesse contexto, consideramos relevante refletir sobre as dimensões da atual matriz curricular do curso de Pedagogia da UFRRJ/Seropédica para entendermos melhor o projeto de formação docente que essa instituição/curso adota. Importante lembrar que as Diretrizes Curriculares Nacionais determinam que as instituições possuam certa flexibilidade para estruturar seus currículos de forma a atenderem aos seus objetivos.

Quando buscamos construir um panorama sobre o curso, a revisão de literatura nos revelou que o questionário é um instrumento de coleta de dados muito utilizado nas Ciências Sociais. Segundo Gil (2009), “é uma técnica de investigação com questões que possuem o propósito de obter informações”, entendemos que esses dados podem ser de natureza quantitativa e também qualitativa, pois, além das informações numéricas, as questões abertas também nos oferecem informações e percepções mais detalhadas do ponto de vista dos participantes. Nessa tese utilizamos esse instrumento em dois momentos, com os professores e com os egressos participantes.

Os questionários foram organizados por meio da Plataforma *Google* e enviados por *e-mail* aos participantes. Os dois foram organizados em três seções. No questionário aplicado aos docentes que atuam no curso, nosso objetivo estava centrado em levantarmos dados sobre quem são os formadores que atuam na graduação, sobre o que pensam sobre aquilo que fazem, sobre os alunos e sobre o curso, conjugando com as percepções dos egressos e com os indícios encontrados nas narrativas. Assim, na primeira seção as perguntas estavam direcionadas aos dados mais pessoais, a segunda buscava opiniões sobre o curso e na terceira o interesse estava voltado para a percepção de cada docente sobre os alunos.

A grande maioria dos docentes, que atuam no curso, está vinculada ao Departamento de Teoria e Planejamento do Ensino. No entanto, outros

departamentos da UFRRJ também oferecem disciplinas para o curso de Pedagogia, como o Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade, Departamento de Educação Física e Desportos, Departamento de Psicologia, Departamento de Ciências Sociais, Departamento de Matemática e Departamento de Economia Doméstica. Em consonância com essa necessidade, enviamos pela plataforma *Google*, um questionário com uma mensagem para que esse conjunto de professores se manifestasse (32). No entanto, apenas 19 responderam ao nosso convite, mesmo com a nossa insistência na obtenção de resposta, através de contatos pessoais mais próximos e envio de *e-mail*, discretamente ‘reiterativos’.

Em relação aos alunos, nosso objetivo inicial foi compreender e analisar qual a contribuição da formação em nível superior, na perspectiva dos egressos do curso de Pedagogia/Seropédica/UFRRJ e como essa formação influenciou o desenvolvimento profissional de cada um. Assim, 23 perguntas foram formuladas para serem respondidas pelos ex-alunos. O uso desse instrumento visava levantar alguns dados e de forma mais específica estabelecer um primeiro contato com esses alunos e conseqüentemente garantir uma aproximação maior para encaminharmos a proposta da escrita da narrativa. Assim encaminhamos o questionário para de 131 egressos. Desse total, 29 mensagens retornaram por não identificação do endereço, ou seja, as pessoas já não utilizavam mais essas caixas de *e-mail*. Dessa maneira, o formulário foi recebido por 102 egressos e, após algumas tentativas, respondido por 59, percentual que consideramos relevante para a construção de uma análise consistente. Esses questionários foram aplicados nos meses finais de 2019 e as respostas e análises serão apresentadas no capítulo 4.

Conforme mencionado, além da análise documental e da aplicação do questionário aos docentes e discentes, esse estudo também utilizou essencialmente a produção de narrativas escritas por 20 egressos do curso de Pedagogia da UFRRJ, para alcançar nosso objetivo que está centrado em compreender a relevância social e acadêmica dessa graduação.

Nossa opção pelas narrativas justifica-se, porque temos a intenção de investigar o fenômeno social a partir dos contextos pessoais, acadêmicos e profissionais.

Dessa forma, tentamos compreender as narrativas dos egressos e sua inserção profissional, conjugando as respostas, obtidas por meio dos questionários, com as narrativas produzidas, pois entendemos que compreender a relevância da formação requer uma análise qualitativa aprofundada, considerando que respostas quantitativas não são capazes por si só de clarear o contexto que hora descortinamos. Entendemos, assim, que, mediante os indícios e os pequenos detalhes contidos nas narrativas, podemos entender melhor as percepções dos egressos sobre suas experiências formativas no contexto do curso de Pedagogia/Seropédica, assim como sua influência na inserção profissional desses alunos. Isto posto, acreditamos que essa pesquisa também se configura como uma avaliação institucional e acadêmica.

Vale destacar aqui que as narrativas escritas foram coletadas por e-mail, no ano de 2020, quando estávamos em isolamento social em função da pandemia ocasionada pelo vírus denominado SARS-CoV-2, e serão apresentadas no capítulo 5.

## 2.9 Instrumento de análise dos dados

*Quando eu morder a palavra, por favor, não me apressem, quero mascar, rasgar entre os dentes, a pele, os ossos, o tutano do verbo, para assim versejar o âmago das coisas.*

CONCEIÇÃO EVARISTO

Quando optamos pelo Paradigma Indiciário como metodologia de análise de dados, entendemos que teríamos que trilhar um caminho minucioso de análise dos indícios, sem pressa, valorizando cada detalhe, mascarando cada palavra, para chegar ao âmago de cada experiência e relato, como nos diz a epígrafe acima. De imediato, entendemos que era preciso buscar as origens, os usos, as características do método para melhor compreendê-lo.

### 2.9.1 As características do Paradigma Indiciário

Ginzburg (1989) o grande estudioso dessa metodologia de análise de dados, considera que o método indiciário é subjetivo e conjuntural, uma vez que a ferramenta básica é a conjuntura associada a diferentes fatores: intuição, observação, subjetividade, entre outros. No entanto, o autor ressalta que a

rigoriedade que se busca é a científica flexível, onde não se trabalha com regras explícitas, formalizadas ou preexistentes, mas com o faro, o golpe de vista, a intuição. Ainda para este autor, o paradigma indiciário utiliza a sensibilidade, a intuição e a técnica para chegar à verdade pretendida através da consistência dos indícios.

Nesse sentido, Ginzburg centra suas preocupações com os princípios metodológicos que devem estar voltados para observação cuidadosa dos detalhes e da singularidade. Esse é um ponto onde se firmam os seus opositores, que fundam suas críticas na falta de exatidão dos resultados e na subjetividade presente na visão do pesquisador. Em relação aos princípios metodológicos, Abaurre *et al* (1995, p. 6) ressalta que:

O trabalho com indícios pressupõe procedimentos abduativos de investigação, e as questões metodológicas cruciais dizem respeito: 1) aos critérios de identificação dos dados a serem tomados como representativos do que se quer tomar como a “singularidade que revela”, uma vez que, em um sentido trivial do termo, qualquer dado é um dado singular; 2) ao conceito mesmo de “rigor metodológico”, que não pode aqui ser entendido no mesmo sentido em que é tomado no âmbito de paradigmas de investigação centrados nos procedimentos experimentais, na replicabilidade e na quantificação.

Popper (1977) afirma que o conhecimento científico avança por meio de antecipações injustificadas e suposições que são classificadas como conjunturas, isso sofre um severo controle através de críticas e refutações do campo experimental. Para ele, a ciência é uma aventura emocionante, onde o cientista não precisa descobrir a certeza absoluta, mas descobrir teorias cada vez melhores.

Outra característica do paradigma indiciário é a centralidade na individualidade social e cultural. Nessa perspectiva, são valorizadas as ideias, crenças, peculiaridades e percepções dos indivíduos sobre a realidade. A valorização dos aspectos individuais se configura como uma oposição ao paradigma Galileano, que considera que a pertinência dos dados individuais diminui a rigoriedade do conhecimento.

Ginzburg ressalta, também, que, quanto mais a sociedade é complexa, mais difícil é a possibilidade de determinar a identidade de um indivíduo. Assim, enfatiza a criação da impressão digital como sendo a senha oculta da individualidade.

Cabe ressaltar, ainda, que a valorização da experiência é outra característica marcante do paradigma indiciário.

Como já mencionamos alhures, o paradigma indiciário se funda no rigor flexível, centra-se em um conjunto de princípios e procedimentos que, através dos resíduos, das pistas, dos dados marginais, dos sintomas, possibilita uma interpretação heurística da realidade.

Importante dizer que assumimos, nesta pesquisa, o paradigma indiciário como instrumento de análise dos dados contidos nas narrativas, já que ele nos permitiu olhar para as histórias dos egressos e buscar, através dos indícios, as respostas de que precisamos para a compreensão de nosso tema.

Dentro desse cenário, ressaltamos que, para Ginzburg (1989), as pesquisas apresentam um recorte do tema em escala microscópica, mas explorando tal tema à exaustão, pode-se desvendar o universo de uma sociedade para além do próprio protagonista do estudo.

Portanto, no início, tínhamos um enigma, muitas dúvidas, algumas pistas em relação ao nosso tema, o curso de Pedagogia da UFRRJ, mas a partir da leitura atenta, minuciosa e exaustiva das narrativas, dos questionários, dos documentos, das retóricas, foi possível perseguir pistas, detalhes, sinais e indícios que desvelaram toda a complexidade que envolve o tema pesquisado. Nesse sentido, entendemos que não podemos nos contentar com a opacidade do cotidiano, mas através de pontos privilegiados, deciframos de forma artesanal, mas não menos científica, a realidade do contexto social no qual nos inserimos.

No próximo capítulo, abordaremos a história, as transformações e a identidade desse campo do conhecimento, assim como discutiremos o lugar dos cursos de Pedagogia na atualidade, com especial destaque para o município de Seropédica.



Figura 3. Fonte: Memórias da UFRRJ

*“Minha formação na Universidade Rural no Curso de Pedagogia oportunizou-me independência em minha prática profissional nas escolas que atuei. Depois de formada, me sentia segura e preparada para atuar em minha profissão.” (Capivara Consciente)*

## **3 A Pedagogia: história, transformações e identidade**

### **3.1 A Pedagogia**

Nosso objetivo, para a escrita deste capítulo, está voltado para contar a história desse campo do conhecimento que, por muitas vezes, teve a sua identidade indefinida. Essa pretensão nos levou a acreditar que explicitar o percurso histórico da Pedagogia, seus referenciais, seus atributos, suas tendências teóricas e sua natureza científica, são dimensões que nos permitem entender, de forma mais clara, os aspectos envolvidos e que compreendem o nosso tema e *locus* de pesquisa - o curso de Pedagogia da UFRRJ/Seropédica.

Esclarecemos que este capítulo é apresentado na perspectiva histórica, e se destina a situar a trajetória do curso, no mundo e no Brasil, sob diferentes perspectivas. Para tanto, dividimos o capítulo em duas partes ou seções: a primeira delas focaliza a situação atual dos cursos de Pedagogia no mundo e no Brasil; a segunda parte aborda aspectos referentes à Baixada Fluminense, ao Município de Seropédica, ao contexto da UFRRJ e à criação do curso de Pedagogia.

Lembramos que o termo Pedagogia é polifônico e polissêmico, pois suscita a designação/interpretação de um campo de pesquisa/conhecimento com reivindicada cientificidade; tanto quanto a designação nominal de um curso de graduação universitária – com amplo reconhecimento nacional e internacional; significando, também, a designação parcial de uma ou mais disciplinas que podem integrar o quadro curricular do mesmo curso. O contexto em que for utilizado, certamente, remete ao significado em uso a cada trecho da tese. Parece relevante focalizar agora o curso de Pedagogia no mundo, no Brasil e no estado do Rio de Janeiro, especialmente Seropédica - RJ.

#### **3.1.1 A Pedagogia: aspectos históricos e conceituais**

Pensar em educação formal em seus primórdios, de imediato, remete ao espaço da Grécia antiga, pois foram os gregos que começaram a pensar a questão do ensino formalizado. Para Tardif (2014), os sofistas ajudavam o ‘outro’ a aprender a pensar, quando encontravam, em tudo, uma oportunidade de reflexão. Durante séculos, a preocupação dominante era com um ensino mediado pelo

preceptor junto a um ‘aluno’, repassando conhecimentos elementares acerca da leitura, escrita, rudimentos elementares de matemática e preservação da cultura, podendo-se falar em aulas particulares, ministradas na casa dos filhos de abastados detentores de poder, em atendimento aos seus interesses e necessidades. Entretanto, as demandas de um novo contexto histórico mundial convergiram para a oferta de outro tipo de formação das crianças e dos adolescentes e com isso surgiu um desafio para os interessados nessa oferta que implicava substituir o professor preceptor por um único profissional que atuaria – simultaneamente, com um grupo de ‘alunos’, atuando em local apropriado, amplamente estratificado e organizado por séries, idades. Começava-se a se falar, ali, em uma nova instituição, chamada escola.

Aquele cenário era o século XVII, quando passa a dominar a formalização e sistematização das práticas, dos métodos e de discursos, tomando o ensino como objeto, tendo início o funcionamento de um campo de práticas pedagógicas específicas e de pesquisa denominado Pedagogia. Assim, sob a instrumentação teórica e prática pioneira de Comenius (1957), o ensino individual deu lugar ao coletivo, o mestre começou a ser visto como um profissional, o ensino ganhou um local adequado ao seu acontecer, ou seja, foi instaurado um novo tempo-lugar pedagógico.

A força da igreja e da religião incentivava que os alunos-fieis aprendessem a ler para compreender as escrituras sagradas. Para Gauthier (2014, p. 109), “o protestantismo foi, pois, um movimento determinante na criação de escolas e na escolarização das massas”. Para Barbosa (2011), Lutero defendeu novos princípios para a educação escolar do período, proclamando a educação para todos e a necessidade de as famílias enviarem seus filhos para serem instruídos, além de conferir um caráter obrigatório para a educação escolar.

A Igreja Católica, por sua vez, também percebeu a necessidade de incentivar a leitura e conseqüentemente utilizá-la para evangelização, assim criaram a Companhia de Jesus. A necessidade de corrigir os vícios e pecados da criança e de criar um espaço para educar e tirar da ociosidade os jovens que andavam pelas ruas, também colaborou para a criação das escolas. Para Ariès (1981, p. 277)

A aprendizagem tradicional foi substituída pela escola, uma escola transformada, instrumento de disciplina severa, protegida pela justiça e pela política. O extraordinário desenvolvimento

da escola no século XVII foi uma consequência dessa preocupação nova dos pais com a educação das crianças.

A chegada de um grande número de crianças à escola exigiu que fosse criado um conjunto de regras e procedimentos para viabilizar a organização da vida escolar, assim nascia a Pedagogia. Isso posto, o ensino começou a ser compreendido como um ofício especializado. Segundo Gauthier (2014), Charles Demia foi o primeiro a pensar na formação dos mestres, em 1678.

Nesse contexto, à Pedagogia foi reservada a incumbência de ordenar as atividades da escola, já que a substituição do preceptor, que ensinava individualmente ao aluno, pelo mestre, que geria o coletivo, ocasionava que uma nova ordem pedagógica fosse criada. Dessa maneira, segundo Tardif (2014), ao mestre cabia o domínio do grupo, a gestão do tempo e do espaço escolar, o cuidado com a postura, com o deslocamento e a conduta dos alunos, a organização dos saberes, a formação religiosa, o zelo pelo domínio da leitura e da civilidade, ou seja, o aperfeiçoamento dos costumes. Isso posto, para esse autor, a Pedagogia se instaura como a prática da ordem e do controle.

Na contramão dessa ideia de que os conhecimentos pedagógicos estariam destinados à ordem e ao controle, floresceu no século XVIII – o século das Luzes - a Pedagogia de Rousseau, que concebia que a educação deveria respeitar a natureza do desenvolvimento infantil, deixando a criança ter uma participação ativa na construção de sua aprendizagem, cabendo ao professor estimular a curiosidade e a liberdade. Para Cambi (1999, p. 332),

Política e pedagogia estão estreitamente ligadas em Rousseau: uma é o pressuposto e o complemento da outra, e juntas tornam possível a reforma integral do homem e da sociedade, reconduzindo-a – por vias totalmente artificiais e não ingênuas, ativadas através de um radical esforço racional.

Após o surgimento das ideias revolucionárias de Rousseau, a história da Pedagogia revela que poucos princípios interessantes apareceram. Gauthier (2014) cita o ensino mútuo, que surgiu na Inglaterra, método sistematizado por Bell e Lancaster, que atingiu quase o mundo todo, tendo como princípio básico a própria criança ensinar aos seus colegas.

Foi apenas ao fim do século XIX que o debate sobre os temas pedagógicos começou a ganhar fôlego com uma acirrada discussão sobre a necessidade de

transformar a Pedagogia para atender ao novo contexto histórico. Dessa forma, floresceram as ideias de Rousseau, Claparède, Heinrich Pestalozzi, John Dewey e Friedrich Fröebel e de outros estudiosos que clamavam por uma pedagogia nova. Cambi (1999) entende que essa foi uma fase política ideológica da Pedagogia.

Inicia-se, assim, o século XX, trazendo a educação como estrutura central da vida social (CAMBI, 1999). Essa nova forma de pensar a educação muda, consideravelmente, a concepção de criança, de professor e de método. A criança passou a ser o centro do processo de ensino, tendo suas necessidades e dons valorizados. O professor tinha o papel de responder a essas necessidades. Para Tardif (2014, p. 173), “A pedagogia nova se inseria em uma dinâmica oposta: substituía o ensino do mestre pela aprendizagem do aluno e se definia, por conseguinte, como uma pedagogia do sujeito”.

Sendo assim, na primeira metade do século, John Dewey, filósofo americano, imbuído de ideais democráticos, foi considerado o reformador da educação. Esses ideais eram o âmago da sua Pedagogia, que também estava baseada no instrumentalismo e no funcionalismo. Para ele, as crianças aprendem mediante a necessidade e o interesse, na ação.

Na mesma perspectiva, a médica pedagoga Maria Montessori, aliando seus conhecimentos de neurologia com a sua crença no potencial humano, para melhoria da sociedade, formulou uma importante teoria para o desenvolvimento e a educação das crianças. Para Montessori, era imprescindível conjugar teoria e prática.

Célestin Freinet também foi um nome de destaque na história da Pedagogia. Esse professor escolanovista trouxe o pensamento pedagógico para o âmbito da prática, da humanização e da emancipação. Assim como Dewey, sua pedagogia foi pensada como atividade concreta e prática, ou seja, uma ação sobre as coisas, a serviço da libertação do ser humano e transformação da sociedade.

Também o nome de Carl Rogers faz parte do rol de professores que não pode deixar de ser mencionado. Sua visão singular da pessoa humana faz dele um defensor da aprendizagem que tem sua origem no interior de cada ser, configurando-se como transformação da pessoa em profundidade. Por isso, o ideário das Pedagogias sintonizadas com as ideias rogerianas são cunhadas como pedagogias da liberdade para aprender.

Nesse contexto de estudos e debates, cabe um destaque especial a um ilustre pensador brasileiro, que dedicou parte expressiva de seus estudos e suas reflexões a uma pedagogia essencialmente humanística e libertadora. Falamos aqui de Paulo Freire. Esse educador entendia a educação como um processo de autoconscientização e autolibertação (LOIOLA e BORGES, 2014), com forte viés político. Parece que a rejeição e o debate existentes, no Brasil atual, em relação ao pensamento de Freire, estão centrados na interligação de sua proposta entre política, educação, conscientização e empoderamento das classes populares. Para aqueles que subestimam a capacidade do povo de ascender socialmente, através de uma educação crítico-libertadora, o pensamento freiriano incomoda e parece, realmente, ser muito perigoso. Consideramos necessário, agora, situar historicamente a criação do curso de Pedagogia na realidade educacional brasileira, fluminense e ruralina.

### **3.2 O curso de Pedagogia na história da educação brasileira**

Após instaurar/suscitar profundas transformações sociopolíticas, na década de 1930, os poderes públicos do Brasil decidiram investir em mão de obra especializada, sobretudo na área da educação. Assim, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Paralelo a isso, um grupo de educadores, inspirado nas ideias de Dewey, já citadas, inauguram um tempo de entusiasmo educacional, o chamado escolanovismo. Aquele cenário de modernização do país proporcionou que, em meio à ditadura Vargas, fosse criado o curso de Pedagogia pelo Decreto-lei nº 1.190 de 04/04/1939, primeiro instrumento normativo a regularizar o curso de Pedagogia e a Faculdade Nacional de Filosofia, que tinha por objetivo a formação docente, regida por um modelo organizacional que trazia demandas de seu tempo. Segundo Saviani (2009, p. 146).

[...] o paradigma resultante do Decreto-lei n.º 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática.

Assim, desde sua criação, o curso de Pedagogia sofre uma crise de identidade, tendo marcada uma indefinição quanto ao papel do Pedagogo e também sobre suas possibilidades de atuação. Conforme afirma Brzezinski (2008, p. 44), sobre a identidade dos primeiros cursos de Pedagogia no Brasil:

[...] O bacharel em pedagogia se formava técnico em educação, cuja função no mercado nunca foi precisamente definida. [...] primeiramente concentravam-se os estudos nos conteúdos específicos relacionados com cada bacharelado, depois eram feitos os estudos de conteúdo pedagógico do curso de didática. [...] O bacharelado em pedagogia percorria um caminho oposto aos demais bacharelados. Estudavam-se generalidades como conteúdo de base e superpunha-se o específico num curso à parte – o de didática da pedagogia.

Destacamos que, apenas em 1961, após a homologação da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, obtém-se a regulamentação dos cursos de Pedagogia através do parecer do CFE n.º 251/62, que estabeleceu um currículo mínimo e sua duração, mantendo também a dualidade bacharelado X licenciatura.

Importante destacar que, nesse período e durante muito tempo, a formação de professores para as séries iniciais estava a cargo das antigas Escolas Normais (Gatti, 2010). Segundo a mesma autora, apenas em 1986, foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação, o Parecer nº 161, que facultava aos cursos de Pedagogia oferecer também a formação para a docência nas séries iniciais, o que já acontecia em algumas instituições de forma experimental.

Nova modificação ocorreu em 1969, com a aprovação do Parecer CFE<sup>4</sup> n.º 252/69, que instituiu um currículo mínimo e outra duração para o curso de Pedagogia, que passou a ter duas modalidades de licenciatura: a plena (com duração de 2.200 horas) e a licenciatura curta (com duração de 1.100 horas). A didática passou a ser uma disciplina obrigatória e o curso passou a ser oferecido em habilitações técnicas, formando especialistas em Supervisão, Administração, Magistério do Ensino Normal, Inspeção Escolar e Orientação Educacional<sup>5</sup>. Constituiu-se, aí, um novo perfil profissional de Pedagogo.

---

4 Conselho Federal de Educação

5 Supervisão Educacional - supervisor é aquele que: “assegura a manutenção de estrutura ou regime de atividades na realização de uma programação/projeto. É uma influência consciente sobre determinado contexto, com a finalidade de ordenar, manter e desenvolver uma programação planejada e projetada coletivamente” (FERREIRA, 1991).

Orientador Educacional. “o papel do Orientador Educacional na dimensão contextualizada diz respeito, basicamente, ao estudo da realidade do aluno, trazendo-a para dentro da escola, no sentido da melhor promoção do seu desenvolvimento” (GRINSPUN, 2001, p. 29).

Tal reformulação gerou muitas críticas de educadores que consideravam que esse parecer estava em dissonância com as práticas e o cotidiano escolar, além de dividir e fragmentar o trabalho pedagógico. Para Silva (2003), o que realmente ocorreu foi um inchaço do curso de Pedagogia, Brzezinsk, (2006) considera que essas mudanças descaracterizavam ainda mais a profissão do pedagogo que passou a adotar um currículo teórico generalista, com forte fragmentação na formação do aluno de Pedagogia, criando (ou ampliando) o distanciamento entre teoria e prática. Para Michalovicz, (2015, p. 139), ‘A preparação do professor primário em nível superior figurava como um ‘apêndice’ das demais funções do curso, mas viável legalmente e possível de ser implantada no campo prático institucional’ (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 94).

Nesse cenário, impulsionada pelas reformas econômicas, sociais e políticas advindas do modelo neoliberal que ainda se expande pelo país, foi promulgada a nova LDB em dezembro de 1996, a Lei n.º 9394/96. Em decorrência da nova lei, a formação de professores para a Educação Básica passa a ocorrer em outros espaços além das universidades. Em consequência, foram criados os Institutos Superiores de Educação (ISE), onde passou a ser ofertado o Curso Normal Superior. A criação dos ISEs foi alvo de críticas dos movimentos e organizações de classe, especialmente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, cujos dirigentes consideravam haver uma separação estratégica entre a atividade de formação e a atividade de produção de conhecimentos essenciais e normalmente desenvolvidos nas universidades. Alguns estudiosos avaliam que, na década de 90 e com a criação dos Institutos Superiores de Educação, houve um intenso movimento de valorização da

---

Inspeção Escolar. O inspetor escolar faz o acompanhamento das ações desenvolvidas pelos gestores, e atua para garantir a regularização da vida escolar dos alunos (MONTEIRO, 2017).

Magistério do Ensino Normal.

Administração Escolar. É a atividade que tem a função de “buscar a realização dos fins educativos, tanto as atividades-meio quanto as atividades-fim que se desenrolam na escola — e não somente as atividades de direção” (PARO, 1986).

As cinco habilitações iniciais poderiam ser desdobradas, na realidade, em oito: Magistério do Ensino Normal; Orientação Educacional; Administração Escolar, que se dividia em Administração de Escola de 1º e 2º Graus e Administração de Escola de 1º Grau; Supervisão de Ensino, dividida em Supervisão de Escola de 1º e 2º Graus e Supervisão de Escola de 1º Grau; Inspeção Escolar, a qual poderia ser Inspeção de Escola de 1º e 2º Graus e Inspeção de Escola de 1º Grau (SHEIBE, DURLI, 2011).

formação para docência em detrimento da pesquisa e da extensão, uma vez que essas atividades, como citado alhures, são historicamente desenvolvidas no espaço universitário.

A criação dos ISEs, aos quais se atribui a responsabilidade da formação de todos os professores para a Educação Básica, sob a justificativa de integração espacial e pedagógica do processo formador, acabou exacerbando o dualismo que caracteriza o modelo de licenciatura vigente, ao separar a atividade de formação da atividade de produção de conhecimentos essenciais à docência de cada área, desenvolvida no ambiente universitário e responsável pelos significativos avanços teóricos na área da Educação nos últimos trinta anos (ANFOPE, 2002, p. 3).

Importante destacar que, até então, a formação de professores, para atuação nas séries iniciais do ensino fundamental, acontecia prioritariamente nas Escolas Normais de Ensino Médio, mas a nova lei determinou que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (MEC, 1996: p. 67-68)

É possível perceber e assinalar, então, que a nova lei originou novos embates para e sobre a formação de professores. Donatoni e Gonçalves (2009, p. 5) consideram que:

Em 1996, a nova LDB introduz indicadores para a formação de educadores/as para a educação básica e o curso de Pedagogia, assim como retoma a discussão da identidade com novas questões, dentre as quais, a de que o Curso Normal Superior apresenta especulações sobre o que tinha como função básica: a formação de docente. Assim, torna-se plausível a possibilidade de extinção do curso de Pedagogia, que o deixa numa posição ambígua; e a elaboração de suas propostas fica a cargo das universidades conforme suas interpretações da LDB. Logo, se falta regulamentação aos institutos superiores e às demais Instituições de Ensino Superior (IES), a tarefa de formação de professores/as se torna mais confusa.

Em relação às antigas habilitações, a nova lei provocou uma descaracterização, quando de forma superficial cita no art. 64 que essa formação pode acontecer nos cursos de Pedagogia ou em cursos de pós-graduação, ou seja, a formação do pedagogo especialista deixou de ser uma tarefa apenas dos cursos de Pedagogia.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação considera que “a formação do Pedagogo deve se constituir de: formação inicial de qualidade, condições de trabalho dignas e formação continuada como direito do profissional e dever da agência contratante” (BRZEZINSKI, 1996).

A implementação da Lei n.º 9394/96 impulsionou a criação de vários pareceres, textos e resoluções, sendo a principal a Resolução CNE nº 1, de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, tornando-o exclusivamente em uma licenciatura, inaugurando assim, uma nova fase para o curso de Pedagogia, ao estabelecer que o egresso possa atuar no ensino, na organização e na gestão do trabalho pedagógico em diferentes contextos. Desta forma, mais uma vez, a identidade do curso é posta em debate, assim como a própria formação de professores. Logo, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), além de definirem um novo currículo e uma nova formação para o Curso, traz em seu bojo uma nova e flexível identidade para o pedagogo que pode atuar como docente, supervisor escolar, diretor escolar, inspetor escolar e orientador educacional.

Outro ponto que merece destaque é a determinação de aumento da carga horária do curso, passando de 2.800 horas para 3.200, além de serem previstas atividades práticas, de pesquisa, seminários e estágios supervisionados. Ferreira (2006, p. 14) considerava à época que:

A formação do pedagogo tem, hoje, diretrizes que possibilitam a organização, a estrutura e o funcionamento de um curso comprometido com os princípios constitucionais e os ideais da Carta Magna da Educação Brasileira, sem a fragmentação de habilitações que dispersam os conteúdos da formação

Todas essas mudanças foram impulsionadas por debates organizados por diferentes associações e movimentos de classe, com especial destaque para ANFOPE, ao defender que o curso de Pedagogia seja preferencialmente destinado à docência. No entanto, um grupo de estudiosos acredita que essa ampla possibilidade de atuação imprime ao curso uma formação extremamente generalizante. Portanto, novas críticas surgiram em relação a esse novo modelo de formação, legalmente instituído.

Para Pimenta (2002), não se pode reduzir a ação pedagógica somente à docência. Libâneo (2006) considera que o texto da Resolução exibe uma imprecisão conceitual, em relação ao objeto de estudo da Pedagogia. Cruz (2011)

ressalta que Franco, Libâneo e Pimenta (2007) posicionam-se acerca dessa questão, defendendo que o curso de Pedagogia não pode ter a docência como base. Para Libâneo, todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente (2006, p. 7). Assim, esse autor considera que a Resolução CNE/CP n.º 01/2006:

Expressa uma concepção simplista e reducionista de pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente da precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional. (LIBÂNEO, 2007, p. 33).

Em 2015, o CNE/CP 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) através da Resolução CNE/CP n.º 2/2015, que foi considerada por muitos educadores como um grande avanço no processo de valorização da formação de professores em nosso país, entendendo que elas atendem as demandas históricas das entidades acadêmicas do campo educacional (AGUIAR, 2015). De acordo com Volsi (2016), Dourado (2015) considera que as novas DCNs recomendam projetos próprios de formação com ênfase na articulação entre Educação Básica e Superior e ainda sugerem a institucionalização da formação de profissionais do magistério, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC).

No entanto, com as diferentes mudanças de comando no MEC, em virtude do processo de *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, em 2016 e, posteriormente, com a eleição de Jair Bolsonaro em 2018, essas mudanças não chegaram a acontecer concretamente.

Portanto, nos últimos dias de 2019, de forma silenciosa e não debatida, foi instituída a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), devendo estar articulada com a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC). Guedes, (2020, p. 99) entende que:

Lamentavelmente, as instituições formadoras, a Educação Básica, locus de atuação dos futuros professores, as instituições científicas e a sociedade civil não foram convidadas para uma

escuta sensível e participação efetiva na elaboração do texto final das Diretrizes e da BNC-Formação.

Outro ponto que merece destaque é o art. 22 dessa mesma Resolução, que trata da formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, determinando um aumento de 400 horas para que os pedagogos estejam aptos para o exercício profissional nessas áreas ou a complementação da formação em cursos de especialização, mestrado ou doutorado. Isso posto, os cursos passariam a ter então uma duração de 3.600 horas.

É preciso ressaltar que essas Diretrizes vêm encontrando muitas resistências por parte dos educadores, entidades acadêmico-científicas, fóruns e estudiosos da área (ANFOPE, ANPED, ANPAE, entre outras). De forma coletiva e organizada, em 28 de maio de 2020, foi publicado um posicionamento das entidades nacionais sobre o Parecer e a Minuta de Resolução do CNE que, em linhas gerais, consideram que é mais um retrocesso imposto à formação de professores.

Em nossa perspectiva, essa será uma mudança que acarretará profundas discussões, uma vez, que envolve uma complexa adequação dos cursos vigentes, além de trazer uma nova reconfiguração e identidade para o curso de Pedagogia.

### 3.2.1 A situação atual dos cursos de Pedagogia

Atualmente, segundo dados do Censo do Ensino Superior de 2018, temos no Brasil 1.137 instituições que oferecem a formação em Pedagogia, sendo 150 públicas e 987 privadas. No estado do Rio de Janeiro, o quantitativo de escolas e matrículas vinculadas ao curso de Pedagogia, é apresentado na Tabela 2.

Tabela 2. Número de escolas e quantitativo de matrículas no Estado do Rio de Janeiro, segundo esfera administrativa. Fonte: Censo do Ensino Superior de 2018

ESFERA ADMINISTRATIVA	QUANTITATIVOS	
	DE ESCOLAS	DE MATRÍCULA
Total Públicas	27	13614
Total Privadas	109	2.8164
<b>Total Geral</b>	<b>136</b>	<b>41.778</b>

Portanto, do total de escolas existentes no Estado do Rio de Janeiro que oferece o curso de Pedagogia, 80% são mantidas por instituições privadas, detendo 67% das matrículas, enquanto as instituições públicas correspondem a 20% do total de escolas e 33% de matrículas, sendo possível inferir que a formação de professores, em nosso estado fluminense está sendo realizada, majoritariamente, pela iniciativa privada. Esses indicadores demonstram que as críticas ao baixo nível qualitativo de desempenho dos egressos de cursos de Pedagogia, junto à educação pública com deficiente atendimento nas escolas de nível fundamental onde profissionalmente atuam, precisam mudar de endereço, pois a maioria dos professores formados é egressa de escolas particulares, trazendo suas marcas formativas teóricas e práticas. Ainda que todos os cursos supostamente sejam orientados pelas mesmas diretrizes curriculares nacionais, cada um deles tem a sua singularidade histórica e identitária.

Aliás, a questão da formação do pedagogo, independente da esfera administrativa de sua formação e de sua atuação profissional, precisa ser repensada, assim como a formação de professores, pois sobre isto Marcelo Garcia (2009, p. 8) ressalta que: “atualmente existe um considerável volume de investigação que indica que a qualidade dos professores e a forma como ensinam é o fator mais importante para explicar os resultados dos alunos”.

Considerando a afirmação acima e os resultados dos testes de avaliação em larga escala que, constantemente, são alardeados pela mídia, podemos inferir que a rede escolar privada precisa repensar suas responsabilidades no que concerne ao assunto, já que nela reside o maior número de escolas formadoras e de matrícula. Além disso, as análises sobre a questão não podem ignorar tais dados e fatos concretos. Ou seja, se a maioria dos professores é formada por essas instituições e a educação básica brasileira apresenta um quadro caótico em relação aos resultados quantificáveis, há que se tensionar a qualidade dessa formação.

### **3.2.2 A realidade da Baixada Fluminense**

Importante destacar que nosso curso está inserido no contexto regional da Baixada Fluminense, que engloba treze municípios. Mais de três milhões de pessoas vivem nessa área geográfica, fortemente marcada pelos problemas sociais, pela violência urbana, pelos conflitos ambientais, pelo não planejamento urbano e

principalmente pela pauperização de sua população. É nesse contexto de vulnerabilidades que vemos crescer as instituições privadas de ensino superior, principalmente na modalidade EAD, demandando a necessidade de que o poder público mantenha investimentos sociais e educacionais para o atendimento a essa numerosa população, que na maioria das vezes é invisibilizada na implantação das políticas públicas.

Essa região é composta pelos seguintes municípios: Paracambi, Seropédica, Itaguaí, Japeri, Nova Iguaçu, Queimados, Nilópolis, São João de Meriti, Duque de Caxias, Mesquita, Belford Roxo, Magé e Guapimirim. Assim para melhor evidenciar a importância social e educacional do nosso curso, apresentaremos alguns dados sobre essa região. De acordo com os indicadores do Censo da Educação Superior (2018) e também em pesquisa realizada na internet, encontramos uma realidade em relação à oferta de cursos de Pedagogia, que sintetizamos e remetemos a Tabela 3:

Tabela 3. Indicativos básicos dos municípios da Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, segundo instituições que ofertam o curso de Pedagogia

MUNICÍPIOS DA BAIXADA FLUMINENSE	POPULAÇÃO ESTIMADA	INSTITUIÇÕES QUE OFERTAM O CURSO DE PEDAGOGIA PRESENCIAL E À DISTÂNCIA (EAD)		
		PÚBLICAS	PRIVADAS	EAD
Paracambi	52.287	-	-	09
Seropédica	82.312	01	-	03
Itaguaí	133.019	-	01	08
Japeri	104.768	-	-	05
Nova Iguaçu	821.128	01	07	15
Queimados	150.319	-	01	03
Nilópolis	162.485	-	02	09
São João de Meriti	472.406	-	01	07
Duque de Caxias	919.596	01	07	20
Guapimirim	60.517	-	01	06
Mesquita	196.103	-	-	06
Belford Roxo	510.906	-	08	08
Magé	245.071	-	08	08
<b>Total</b>	<b>3.890.887</b>	<b>03</b>	<b>36</b>	<b>107</b>

A Tabela 3 evidencia que a maior parte dos cursos de Pedagogia está sobre domínio da iniciativa privada, acentuadamente na modalidade EAD. Importante destacar que na modalidade EAD, consideramos apenas os cursos oferecidos pela iniciativa privada, excluindo o consócio CEDERJ<sup>6</sup>. Entre as três instituições públicas, que oferece o curso na Baixada Fluminense, temos uma federal com dois campi e uma estadual. A UFRRJ oferece o curso de Pedagogia no campus Seropédica e no Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu. Importante destacar que os dados também revelam que, embora nos Governos Lula e Dilma – via projeto REUNE – tenhamos conseguido uma relevante ampliação das instituições públicas de ensino superior, ainda é tímida a oferta de vagas especialmente para o curso de Pedagogia nessa esfera se comparada à da iniciativa privada. Na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, temos quatro Universidades Federais: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

A seguir faremos uma narrativa singular sobre o município que sedia o *locus* de formação do curso de interesse mais imediato desta tese – o município de Seropédica - RJ – para situarmos melhor o contexto da UFRRJ.

### 3.3 O município de Seropédica

Podemos dizer que a cidade de Seropédica tem o perfil e a extensão da cidade universitária da UFRRJ, pois abriga inúmeras moradias para alunos que residem em outros municípios e estados, mas que não conseguiram ou desejaram vagas no alojamento da universidade. Essa convivência alarga as fronteiras espaciais entre a universidade e a cidade, mas a relação estabelecida entre alunos e cidadãos ainda se encontra limitada a serviços de abrigo e subsistência para ambos. Uma troca material que não se amplia para que a cidade venha a se beneficiar do conhecimento produzido na instituição que acolhe. Para Coutinho (2014, p. 22), “A Universidade mantém-se distanciada da vida cotidiana da cidade não construindo uma relação que poderia ser profícua para ambas, [...] mesmo

---

<sup>6</sup> O Consócio Cederj foi criado em 2000, com a finalidade de democratizar o acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade na modalidade Educação a Distância (EaD). Reúne, por meio de acordo de cooperação técnica, o Governo do Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da Secretaria de Ciência Tecnologia e Inovação do Estado do Rio de Janeiro (SECTI) e da Fundação Cecierj, e as Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas sediadas no Estado do Rio de Janeiro.

assim se observa uma influência da presença da UFRRJ, na vida, no cotidiano e no fazer educacional da cidade.”

O comércio local e as instituições presentes no município funcionam basicamente para o atendimento à população universitária, ou seja, a cidade vive majoritariamente em função da universidade, principalmente na localidade denominada de KM 49, onde mora grande parte dos alunos e onde alguns professores mantêm casas alugadas. É nesse contexto que os jovens universitários realizam os seus encontros e festas. A cidade possui um ar bucólico e rural, onde diversas ruas ainda não possuem calçamento, energia elétrica, água encanada e rede telefônica. Somente algumas áreas do município contam com internet banda larga *ADSL*. O município apresenta 64,1% de domicílios com rede de esgoto sanitário adequado, 46,7% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 19,7% de domicílios urbanos em vias públicas, com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio). As poucas opções de lazer e turismo são o Parque de Pesquisa da EMBRAPA, a Floresta Nacional Mário Xavier, o campus da UFRRJ e a casa de Cultura de Seropédica. A grande maioria da população residente se declara evangélica e desse modo o município também abriga um grande número de igrejas.

Segundo dados encontrados no site do IBGE, o município de Seropédica possui uma área territorial de aproximadamente 265.189 km<sup>2</sup>, com um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,713. Os municípios limítrofes são: Rio de Janeiro, Queimados, Japeri, Piraí, Paracambi, Itaguaí e Nova Iguaçu. Seropédica está situada na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, localizando-se a 57 quilômetros da capital do Estado.

Sendo uma cidade cuja sede se situa às margens da rodovia Rio - São Paulo, o acesso a ela é feito, principalmente, por via terrestre, ainda que também se possa acessar o seu território por aeronave pequena e por meio do rio Guandu.

Economicamente, é um município que se mantém do extrativismo de areia.

Uma visão mais detalhada do município e localidades circunvizinhas é apresentada aqui através da Figura 4.



Figura 4. Localização geográfica da UFRRJ. Fonte – Google Maps

O salário médio dos trabalhadores formais, habitantes de Seropédica, gira em torno de 4,1 salários-mínimos, seu IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental é de 4,4 e nos anos finais, 3,5.

No ensino fundamental, o número de matrículas é de 12.489 e no ensino médio, 3.391. Para o atendimento a esse número de alunos, Seropédica conta com 43 escolas de ensino fundamental, 955 docentes e, no ensino médio, conta com 15 escolas e 335 docentes (IBGE).

Nossa intenção, ao trazer esses dados, foi marcar a importância dessa instituição no contexto da Baixada Fluminense e em especial do município de Seropédica, assim como a relevância de um curso de formação de professores voltado para a qualificação profissional dos docentes que atuam ou poderão atuar nesse contexto de tantas adversidades.

Na próxima sessão, abordaremos a história e o contexto territorial da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, além da criação do curso de Pedagogia.



Figura 5. Fachada do Instituto de Educação e de Filosofia e Ciências Humanas.  
Fonte: Google Imagens

Na foto acima, vemos o Instituto de Educação da UFRRJ. Nesse local, são atendidas as respectivas demandas de todos os cursos de Licenciatura, inclusive o curso de Pedagogia – nosso foco de pesquisa. Os alunos, professores e funcionários que se locomovem de transporte público terrestre, acessam ao IE, pelo caminho mostrado na foto.

Contar a história da Instituição e do curso de Pedagogia é a maneira que encontramos de poder compreender a gênese do curso, as transformações e regulamentações sofridas, identificar os diferentes caminhos percorridos pelos egressos, dada a gama de possibilidades que o pedagogo possui para a sua inserção no mercado profissional, e os sentidos que cada um atribuiu a sua formação.

### **3.4 A UFRRJ e a criação do curso de Pedagogia: Campus Seropédica**

O Portal Institucional da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro nos conta que a atual UFRRJ tem sua origem na Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV), criada em 20 de outubro de 1910, pelo Decreto n.º 8.319, assinado por Nilo Peçanha, então presidente da República. Após algumas reformulações e fusões, em 1943, passa a se chamar Universidade Rural, mudando também por várias vezes de campus, mas, em 1948, se transferiu

definitivamente para as margens da antiga Rodovia Rio - São Paulo (atualmente BR-465), sua atual sede.

A história da universidade revela que, durante um bom tempo, a instituição buscou atender aos interesses e às perspectivas da elite agrária brasileira (SILVEIRA, 2011; COUTINHO, 2014). Importante dizer que, até o ano de 1985, nela vigorou a Lei do Boi<sup>7</sup>, que previa cotas para os filhos de proprietários de terras.

Foi só em 1963, que a instituição passou a se chamar Universidade Federal Rural do Brasil. Na ocasião, sua estrutura era composta pelos seguintes setores: as Escolas Nacionais de Agronomia e de Veterinária; as Escolas de Engenharia Florestal, Educação Técnica e Educação Familiar; além dos cursos de nível médio dos Colégios Técnicos de Economia Doméstica e Agrícola. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído em 2007 (Decreto n.º 6.096), possibilitou a inauguração de mais dois campi, Nova Iguaçu e Três Rios, além de implementar novos cursos. Foi nesse momento que foi criado o curso de Pedagogia do campus Seropédica. Nesse contexto, nos surge uma indagação: qual o lugar de um curso de formação de professores no contexto de uma instituição com o perfil acima? Por que criar um curso de Pedagogia nesse campus? Entendemos que, com o desenrolar desse trabalho, encontraremos explicações plausíveis para tais inquietações.

Silveira (2011) destaca, em sua pesquisa, que a vocação agrária da UFRRJ vai diminuindo a partir da implementação de vários cursos ligados à área de humanas e sociais. Assim, até o ano de 2011, a universidade possuía, em seus quatro campi – Seropédica, Paracambi, Nova Iguaçu e Três Rios –, 55 cursos oferecidos pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) 2010/2011 e onde praticamente apenas os cursos de Agronomia, Engenharia Florestal, Medicina Veterinária e Zootecnia mantinham vínculo direto com as Ciências Agrárias. Essa mudança vocacional, portanto, é fruto das diferentes políticas voltadas para a expansão do ensino superior, com especial destaque para o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), implantado, pelo governo, em 2007.

---

7 Lei n.º 5.465/1968 (BRASIL, 1968. In: CARVALHO, 1973), conhecida como Lei do Boi, que estabelecia, em todas as universidades públicas que ofereciam cursos de Agronomia e Veterinária, garantia de 50% das vagas para agricultores ou filhos destes proprietários ou não de terras, que residissem na zona rural; e 30% aos que residissem em locais sem escolas de ensino médio.

Foi nesse mesmo ano que foi criado o curso de Licenciatura em Pedagogia na Instituição, funcionando no noturno, com apenas 16 estudantes matriculados, ainda que o número de vagas aprovado no CEPE<sup>8</sup> fosse 40 vagas por ano. Cumpre dizer que a manutenção desse turno e o fluxo de oferta de vagas foram objeto de debate diante da escassez de professores que se dispusesse a trabalhar sob condições não constantes em seu contrato de trabalho. Porém, a administração superior determinou que, ou era isso ou o curso não iria para o Edital de ENEM<sup>9</sup>/2007', conforme fala de Vasconcelos, primeira Coordenadora do curso.

Silveira (2011) destaca que a criação dos cursos noturnos, preferencialmente ligados às áreas de Ciências Humanas e Sociais, caso de nossa pesquisa, acontece após a Constituição de 1988, com o incentivo à expansão das vagas no Ensino Superior nas instituições públicas. A autora ressalta que

O ano de 2009 também representou um marco na modificação dos exames de ingresso de alunos na UFRRJ. Incentivada pelas políticas de democratização de acesso às universidades promovidas pelo governo Lula da Silva, a UFRRJ, de acordo com a Deliberação n.º 125, de 29/4/2009, aderiu integralmente ao Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) (SILVEIRA, 2011, p. 15).

O novo processo seletivo coloca a UFRRJ frente a uma série de medidas que visam à democratização do ensino superior. Dentre elas, as ações afirmativas que, segundo a Deliberação n.º 167, de 17/6/2009, concede um bônus de 10% na nota final do ENEM aos candidatos egressos de escolas públicas e reserva de 20% das vagas das licenciaturas para professores da rede pública de educação básica que comprovarem estar no exercício da atividade docente. Tais medidas trazem para essa instituição um novo público, ou seja, as cotas agora não estão mais voltadas para os filhos de fazendeiros, mas para os negros, quilombolas, indígenas, egressos de escolas públicas e professores da Educação Básica da rede pública. Para os conservadores, é gente 'estranha', mudando o perfil da instituição e fazendo com que a universidade se distancie de sua vocação rural.

Outra ruptura que podemos destacar é que, com a expansão dos cursos e com a criação do horário noturno, há uma mudança no programa de aluno 'residente', destinado àqueles que ficam alojados no campus Seropédica, quando são oriundos de outros países, estados e cidades. Para Silveira (2011), o

---

8 Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

alojamento torna a UFRRJ uma das instituições mais procuradas no SISU, em todas as áreas. O alojamento (Figura 6):

Tem por objetivo conceder vagas inteiramente gratuitas nos alojamentos universitários para os estudantes maiores de 18 anos de idade, regularmente matriculados nos cursos de graduação presenciais da UFRRJ, no campus de Seropédica, mantendo ainda, espaços de convivência, que oportunizem o estudo, o lazer e o desenvolvimento de atividades artísticas e culturais. Para tanto, a UFRRJ dispõe atualmente de 12 Prédios de Moradia Estudantil, sendo 06 masculinos e 06 femininos (<http://portal.ufrj.br/>).



Figura 6. Alojamentos. Fonte: Memórias da UFRRJ

Com a criação dos cursos noturnos, há um novo tipo de alunado que adentra a universidade, a classe trabalhadora, impondo uma convivência estreita entre esses e a classe hegemônica. Atualmente, a UFRRJ oferece os seguintes cursos noturnos no campus Seropédica: (Licenciaturas) - Belas Artes, Filosofia, Letras, Pedagogia, Química e Matemática; (Bacharelados) - Ciências Contábeis, Comunicação Social, Direito, História, Hotelaria, Química, Relações Internacionais, Matemática e Turismo.

Os estudantes que frequentam os cursos noturnos e, mesmo os do diurno, enfrentam algumas dificuldades em relação à mobilidade dentro da instituição, uma vez que os institutos e os espaços administrativos ficam localizados em prédios distanciados dentro do campus. No Prédio Sede estão abrigadas a Administração Superior; Reitoria e Pró-reitorias de Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação, Extensão, Assuntos Estudantis, Assuntos Financeiros e

Administrativos, e o Anfiteatro Gustavo Dutra (Gustavão). Em prédios diversos, estão localizados: a Biblioteca Central, Imprensa, Prefeitura Universitária, Restaurante Universitário (Bandeirão), Alojamentos femininos e masculinos, Salas de Estudos, Praça de Esportes, Jardim Botânico, Divisão de Saúde e Pavilhão de aulas teóricas (PAT), os Institutos de Biologia, Química, Agronomia, Zootecnia, Veterinária, Educação, Engenharia Florestal, entre outros. Há um único ônibus que circula dentro da universidade, levando os alunos de um local para o outro, chamado carinhosamente de ‘Fantasminha’ ou ‘Secular’, pois é todo pintado de branco. Por ser apenas um veículo, ele não consegue atender a necessidade da maioria dos alunos, que muitas vezes precisam caminhar, ou pedalar suas bicicletas, quilômetros (enormes distâncias) entre os diferentes espaços.

Por outro lado, as inúmeras mudanças, ocorridas na legislação e gestão universitária, vêm contribuindo para transformar a UFRRJ em uma instituição preocupada com as necessidades regionais. No que tange a esse ponto, destacamos o atendimento das necessidades da Baixada Fluminense e da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro com a oferta de licenciaturas, de colocação de novos profissionais na área da educação, além da exigência legal, determinada pela LDB de 1996, mas não cumprida integralmente até os dias atuais, de escolarização superior a todos os professores do ensino básico.

### **3.4.1 Da luta, nasce a Pedagogia**

A luta para criar o curso de Pedagogia na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro começou em 1975, quando houve a fusão do Estado da Guanabara com o Estado do Rio de Janeiro. Um grupo de professores do Instituto de Educação da universidade apresentou uma proposta de implantação do curso ao Conselho Universitário da Instituição que, naquele momento, não aprovou o projeto, adiando sua apreciação para uma nova reunião. No ano seguinte, o curso de Pedagogia foi intra-institucionalmente aprovado, mas ainda continuou sendo apenas um sonho, já que não integrou a lista de oferta de cursos para a comunidade demandante de acesso e acabou caducando nessa condição, adormecido durante mais de trinta anos, mais precisamente de 1976 a 2007. Em 2003, um novo grupo de professores, integrantes do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino (DTPE) do Instituto de Educação, foi chamado a produzir

um novo projeto, sintonizado com as demandas de um novo tempo, que atendesse as diretrizes legais vigentes, articuladas a demandas específicas, no âmbito nacional, regional e local (COUTINHO, 2014), inclusive de novas necessidades da comunidade loco-regional. E assim, em 2003, foi criada uma Comissão para elaborar um novo projeto do curso, Silveira (2011, p. 163) ressalta que:

A proposta de implantação do curso de Pedagogia de Seropédica é uma das mais veementemente fundamentadas. Algumas expressões retiradas do seu processo de criação (4.504/2004) revelam uma queixa reprimida pelo fato de a concretização da oferta deste curso ter se dado com quase trinta anos de atraso: ‘curso de demanda histórica’, ‘atender aos gigantescos clamores, historicamente construídos’, ‘quitar uma dívida socioeducacional para com a comunidade loco-regional’, ‘a lacuna do curso de Pedagogia na UFRRJ precisa ser preenchida com urgência e em caráter inadiável’; ‘o Instituto de Educação não pode mais se manter indiferente ou insensível à recalcitrante demanda’.

A minuta do projeto de criação do curso foi, então, apresentada e discutida, em um seminário, no ano de 2004. Em sua justificativa, a proposta demonstra a necessidade de criação do referido curso diante da ausência da oferta de vagas na região, aliada ao fato da presença de um considerável contingente de professores que não possuía curso superior. O texto do projeto apoia-se a todo o momento na ideia do compromisso social da universidade. O curso apresenta-se estruturado em duas habilitações: o Magistério na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e a Gestão do Trabalho Pedagógico, procurando atender a demanda da região (COUTINHO, 2014, p. 108).

Importante dizer que esse curso de licenciatura foi pensado também para atender a necessidades dos professores das distintas redes de ensino que já estavam em atividade, uma vez que a rede escolar de Seropédica e de seus municípios vizinhos contavam com a atuação de expressivo número de professores com baixa qualificação profissional. Note-se que o seu primeiro ano de vida, em 2007, aconteceu no momento em que foram implantadas também as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), o que levaria a sucessivas adaptações para ajuste nas orientações legais.

Em consonância com as DCNP, a criação do curso de Pedagogia da UFRRJ também aconteceu em meio a disputas eleitorais, divergências e resistências, em uma universidade que ainda apresentava resquícios de um perfil essencialmente agrário. Mas com o desenrolar dos acontecimentos históricos e das demandas

educacionais, a instituição foi absorvendo outras áreas, outros cursos, outras ‘cotas’, outra gente. Gente que vem de diferentes contextos, para os conservadores; gente ‘esquisita’; gente ‘estranha’, que em outros tempos não ousaria ultrapassar o portal da majestosa instituição; gente de diferentes culturas; gente que vem do espaço rural e gente que vem do espaço urbano; gente que trabalha; gente que vai tornando esse espaço cada dia mais plural. É essa gente que vai ressignificando a existência dessa instituição.

Investigar essa gente que, até pouco tempo, estava distante das universidades públicas, que chega prenhe de saberes distintos, sonhos e expectativas de uma vida melhor, é de extrema relevância para que possamos compreender o momento que vivemos. Entendemos que, para uma grande parte de nossa população, cursar o Ensino Superior é uma ruptura social com as condições que muitas vezes o capital cultural impõe. Assim, uma ideia nos instiga: estariam esses sujeitos atravessando a linha abissal, pensada por Santos (2007), através da busca pela visibilidade que almejam ao cursar uma graduação e consequentemente poder vislumbrar uma inserção profissional mais reconhecida socialmente?

Nessa ótica, o trabalho de Rodrigues (2016) aguçou em nós a vontade de refletir, com mais profundidade, sobre as questões que envolvem o aluno trabalhador que cursa uma graduação em um curso noturno, distante muitas vezes de seu local de trabalho, que tem dificuldade para cursar as disciplinas optativas, obstáculos para realizar o estágio, para participar de experiências extracurriculares e culturais, além dos impasses para conciliar as leituras com o espaço/tempo do trabalho. Temos consciência de que essa situação envolve um grande número de alunos do curso que investigamos, pois na maioria das vezes as instituições não estão organizadas de forma a considerar as adversidades que envolvem o aluno trabalhador, estando sempre voltada para as atividades do diurno.

Gatti (2019), em suas pesquisas sobre as licenciaturas no Brasil, revelou que, na Região Sudeste, 4,9% das matrículas no curso de Pedagogia são noturnas e estão na rede federal, 8,9% na rede estadual, 84,6% na rede privada e 1,6% na rede municipal. Esses dados nos fornecem a dimensão da importância de investigarmos com mais atenção esses alunos que transcenderam a lógica privatista vigente e chegam ao ensino superior público, de qualidade e referenciado socialmente.

Aliás, muitas são as interrogações que vão sendo inseridas no rol de nossas questões iniciais, pois diferentes são os contextos, as pessoas, os olhares e os processos formativos com os quais vamos nos defrontando. Nessa perspectiva, apresentamos, a seguir um panorama geral do curso de Pedagogia da UFRRJ/Seropédica - RJ, com ênfase na matriz curricular – PPC e em seu funcionamento, para evidenciar, sobretudo a versão apresentada na proposta pedagógica de nosso curso.

### **3.4.2 O curso de Pedagogia em Seropédica**

O curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, foi aprovado pela Deliberação do n.º 142 – Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE/UFRRJ), de 07/08/2006 e autorizado pela Deliberação n.º 14 – Conselho Universitário, (CONSU/UFRRJ), de 14/08/2006, tendo por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, no contexto loco-regional, em dupla perspectiva curricular: (a) formação de professores para o exercício do magistério nestes segmentos, com a compreensão de que a organização e gestão de sistemas e instituições pedagógicas também integram as atividades docentes; e (b) formação de professores para a docência em cursos de nível Médio – modalidade Normal, bem como em outras áreas de gestão, pesquisa, serviços e apoio pedagógico escolar e/ou para-escolar. Tem como princípios curriculares: interdisciplinaridade como fundamento epistemológico; trabalho pedagógico partilhado/coletivo; sólida formação teórica articulada à prática consequente; pesquisa como princípio educativo de conhecimento e intervenção na realidade; flexibilidade curricular na integralização do curso (Pedagogia da UFRRJ/Blog).

Em 2010, o curso teve sua primeira avaliação, quando o MEC atribuiu à nota máxima (5). Já em 2017, foi estrelado pelo Guia do Estudante (GE), passando a constar na publicação GE Profissões Vestibular 2018.

Hoje o curso está diretamente vinculado ao Instituto de Educação (IE) e ao DTPE e conta também com amplo apoio de todos os demais Institutos da UFRRJ – através de seus respectivos departamentos que disponibilizam vagas em disciplinas de naturezas diversas para integrarem as disciplinas eletivas, de caráter

optativo, que integram o currículo e que, eventualmente, seja de interesse formativo do estudante.

### **3.4.2.1 O projeto pedagógico do curso de Pedagogia – Seropédica – UFRRJ**

Compreendemos que o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é um documento que revela a identidade de um curso, pois nele devem estar explicitados os princípios filosóficos, políticos, administrativos e técnicos que nortearão a formação dos seus egressos, além dos aspectos históricos que justificam a sua criação, funcionando como a base prescritiva na vida do curso.

No PPC do curso de Pedagogia/Seropédica/UFRRJ, encontramos, logo na apresentação, esses aspectos históricos que citamos acima, além dos estudos preliminares que justificaram a sua criação, seus objetivos e a luta dos professores para a sua criação:

[...] é importante assinalar que esta proposta é expressão, sobretudo, da vontade política de um grupo de educadores integrados ao Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino – DTPE, que resiste ativamente, por acreditar no potencial emancipatório da educação e que, mesmo diante do contexto adverso para a universidade pública brasileira em geral e para a formação de profissionais da educação - em especial, entende que a formação viabilizada pelo curso de Pedagogia ainda constitui uma resposta aos clamores sociais por uma educação de qualidade socialmente referenciada, assumida, efetivamente, como direito subjetivo de todo cidadão (2007, p. 6).

Como mencionado alhures, a justificativa para criação do curso está ancorada na exigência legal, advinda da Lei n.º 9394/96, que exige, em seu art. 62, formação em nível superior para atuação em qualquer nível de escolarização, inclusive a educação básica. Essa formação docente deve ser obtida em curso de licenciatura de graduação plena, realizada em universidades ou institutos superiores de educação, admitindo-se, excepcionalmente como exigência mínima para atuar na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a formação em nível médio, na modalidade Normal. Dessa forma, está mencionado no PPC que

A carência efetiva, no contexto loco-regional, de um curso de nível Superior voltado para a formação de profissionais destinados ao Ensino Fundamental - segmento escolar que

detém a maior densidade de matrícula dentre todos os demais, inscreveu a necessidade disponibilizar o curso de Pedagogia na única Universidade pública que, nesta condição, está a serviço do sistema educacional como um todo (2007, p. 13).

O curso foi criado inicialmente para atender a uma demanda por formação superior aos professores que já atuavam no município de Seropédica, por ocasião de sua criação, 44% dos professores, que atuavam no município, não tinham formação adequada, de acordo com as exigências legais. Destacamos que o curso apresenta como princípios:

- a) assumir a interdisciplinaridade como fundamento epistemológico básico que materializa a complexidade possível;
- b) valorizar o trabalho pedagógico partilhado/coletivo;
- c) dotar o curso de sólida formação teórica articulada à prática consequente;
- d) assumir a pesquisa como princípio educativo de conhecimento e intervenção na realidade; e
- e) garantir a flexibilidade curricular possível na integralização dos créditos do curso.

Assim, de acordo com esses princípios, a estrutura curricular foi organizada a partir de três núcleos formadores: o Núcleo Comum às Licenciaturas, o Núcleo Específico da Pedagogia, o Núcleo de Estudos Integradores.

Além dos créditos obtidos ao cursar as disciplinas, os licenciandos também podem participar e obter créditos nas seguintes disciplinas, atividades, trabalhos e/ou experiências acadêmicas e culturais envolvendo: (a) Monitoria; (b) Iniciação científica; (c) Extensão universitária; (d) Participação em eventos acadêmico-científicos na área de educação; (e) Publicação de trabalhos acadêmico-científicos; (f) Estudo de disciplinas afins e/ou integradas a outras áreas de interesse individual dos estudantes e (g) Relato de atividades acadêmico-culturais – até o limite de 210 (duzentas e dez) horas, nos termos da Resolução CP 02/2002-CNE<sup>9</sup>.

Uma relevante lacuna que, em nossa perspectiva, encontra-se no PPC do curso de Seropédica diz respeito aos objetivos. Embora estes estejam explicitados com mais clareza no decorrer da justificativa, a redação na seção sobre ele é vaga, deixando algumas dúvidas.

---

<sup>9</sup> A contabilidade acadêmica dessas atividades é feita por um ou mais professores designados para tanto, os se valem quais de instrumento apropriado para certificar perante a Instituição.

Este curso tem por objetivo formar professores para o exercício (a) do magistério nos segmentos supra enunciados; e (b) de atividades de organização e gestão de sistemas e instituições pedagógicas, bem como em outras áreas de serviços e apoio técnico-pedagógico escolar e/ou para-escolar. (PEDAGOGIA SEROPÉDICA)

Ao analisarmos o PPC com mais profundidade percebemos que não são mencionados nos objetivos descritos no PPC da UFRRJ-Seropédica: a multiquificação, que hoje se apresenta como possibilidade e necessidade na atuação do pedagogo; o investimento na formação para a pesquisa; a atuação na Educação de Jovens e Adultos, que mais adiante avaliaremos com maior profundidade; o comprometimento com a inclusão social; o atendimento às necessidades educacionais especiais; o respeito ao meio ambiente; as diferenças culturais e o compromisso social. São essas as menções de que sentimos falta no PPC do curso de Seropédica.

Em relação ao perfil profissional do egresso, o PPC de Seropédica considera que o curso deve potencializar a formação de um profissional que:

apresente atitudes, posturas e valores inerentes ao papel do educador eticamente comprometido com o que faz, sendo marcado por ‘disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça, equidade, diálogo e respeito à pessoa dos educandos, atenção às suas dificuldades’ (SAVIANI, 1986, p. 148). Tal conjunto de atitudes não se ensina e nem se aprende, mas exerce-se, em atos específicos ao longo das experiências curriculares. (UFRRJ – PPC curso Pedagogia)

### **3.4.2.2 Considerações sobre o projeto pedagógico do curso de Pedagogia – Seropédica – UFRRJ**

Uma breve análise do PPC – Pedagogia/UFRRJ/Seropédica – nos remete à necessidade de sua reformulação, uma vez que sua criação data de 2007. Ou seja, passados 13 anos, sabemos que muita coisa mudou, tanto no contexto nacional quanto no contexto local, novas legislações foram implementadas, novos estudos e conquistas educacionais aconteceram, assim como deve ter mudado o perfil dos alunos e dos professores. Dessa forma, acreditamos que, no desenrolar do tempo, muitos pontos precisam ser revistos.

Em relação ao pedagogo que deseja formar, o documento apresenta, como perfil do egresso, o pedagogo que atuará nos espaços educacionais formais e não formais, nas instituições onde seja necessária a atuação pedagógica, de forma

crítica, política e humana. Enfim, um profissional comprometido com a construção de uma sociedade justa e igualitária.

### 3.4.2.3 Matriz curricular

Quando nos referimos às matrizes curriculares, lembramos que elas são espaços construídos a partir de relações de disputa por significado, de negociações de poder e hegemonia que se vão construindo no dissenso. É neste processo de articulação que as diferentes proposições se organizam enquanto contextos de um currículo e criam e recriam novos sentidos, fortalecendo determinados assuntos em detrimento de outros. Neste sentido, a matriz curricular que analisamos também apresenta contextos de influência estabelecidos a partir das disputas políticas, tanto externas quanto internas à universidade, incidindo em uma proposta que consolida um projeto de formação de professores.

Importante destacar que, nessa matriz curricular vigente, algumas pequenas alterações foram feitas em relação à matriz original. A principal delas foi a introdução da disciplina Educação e Relações Étnico Raciais, demonstrando um atendimento à Lei n.º 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira em todas as escolas, públicas e particulares, e ao atendimento de um currículo mais comprometido com o multiculturalismo.

Para entendermos mais claramente a potencialidade do curso de Pedagogia da UFRRJ e seu projeto formativo, estabelecemos sete categorias de análise das disciplinas. Na categoria 1, consideramos as disciplinas de fundamentos que preparam para o exercício da docência; as disciplinas de gestão foram inseridas na categoria 2; Didática/currículo e avaliação, que também dizem respeito ao exercício da docência, ficaram na categoria 3; para as disciplinas que tratam da atuação do pedagogo em outros espaços criamos a categoria 4; multiculturalismo e diversidade, disciplinas que potencializam uma visão mais reflexiva, crítica e humana, ficaram na categoria 5; na categoria, 6 deixamos as disciplinas que dão ênfase à pesquisa; e política ficou na categoria 7.

Cabe dizer ainda que essa categorização se deu a partir do que consideramos como “eixos formativos”, salientando que algumas discussões não ficam restritas apenas às disciplinas elencadas, mas perpassam também por todas as outras. Tal categorização e análise encontram-se em anexo.

#### 3.4.2.4 Considerações sobre a matriz curricular

Até aqui, entendemos que a matriz curricular do curso de Pedagogia/Seropédica/UFRRJ atende as determinações das DNCP e a perspectiva emancipatória crítica de formação docente. A matriz em vigor rompe com o modelo mercantilista da educação, que reduz a Pedagogia a um conjunto de técnicas, que diz respeito à transmissão do conhecimento, negando, desta forma, a natureza política da educação e as possibilidades transformadoras da própria Pedagogia (GIROUX, 2003). Foi possível perceber que a base estruturante do curso está direcionada à formação do docente que atuará na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, detectamos que há uma parte muito expressiva voltada para as metodologias e fundamentos teóricos da educação e em menor medida, para a gestão, política e pesquisa. Ressaltamos a presença expressiva de disciplinas com potencial multicultural e a existência também de disciplinas voltadas para as questões da diversidade, levando-nos a considerar que o curso visa formar um profissional crítico, comprometido com a luta pela superação das diferenças e aberto à pluralidade cultural de nossa população. Mas também cabe dizer que consideramos uma lacuna: a pouca expressividade de carga horária destinada às disciplinas que abordam a formação e atuação do Pedagogo em outros espaços além do educacional, uma vez que essa possibilidade e realidade não podem ser ignoradas. Ainda podemos mencionar a superposição/repetição de conteúdos entre as disciplinas.

Embora o principal instrumento de produção de dados desse trabalho seja as narrativas dos egressos, em um dado momento, achamos pertinente associar ao *corpus* de análise também um questionário aplicado aos docentes e discentes para que pudéssemos trazer mais vozes e concepções e assim traçar um panorama geral do curso. São esses outros dizeres e confrontações que apresentaremos no próximo capítulo.



Figura 7. Prédio do Instituto de Educação (IE)

*[...] no início foi difícil. Eu não aceitava algumas, muitas ideias que eram passadas no curso, mas estudando, ouvindo, professores e relatos de colegas, lendo muito, pois é um curso que exige muita leitura, muita reflexão sobre os textos, autores (teóricos), que me levaram a entender o processo e seus desdobramentos e hoje não trocaria a Pedagogia por outro curso, pois realmente me encontrei como pedagogo. (Capivara Versátil)*

## **4 Palavras outras: outras vozes, outros dizeres**

Como já explicitado, nosso principal instrumento de coleta de dados são as narrativas de 20 egressos que apresentaremos no próximo capítulo. No entanto, dada a sua especificidade, entendemos em um dado momento que a aplicação de um questionário a um número mais abrangente de discentes e também de docentes do curso de pedagogia investigado nos permitiria colocarmo-nos na escuta de outras vozes, de buscar outras e diferentes percepções e assim ampliar o olhar, construindo um panorama mais amplo sobre o curso, antes de chegarmos às narrativas que nos trazem impressões mais singulares e subjetivas.

A partir desse contexto é que demos continuidade a esse trabalho, trazendo a palavra de quem dá vida e concretude ao currículo prescrito, tornando-lhe currículo vivenciado, que possibilita emitir/captar a percepção mais próxima do real sobre o curso de Pedagogia da UFRRJ, campus Seropédica.

Essa parte do estudo traz, então, a análise dos dados colhidos através dos questionários aplicados, tanto aos docentes como aos egressos. Trata-se, pois, da expressão de uma visão compreensiva dos sujeitos do estudo em dupla perspectiva: sobre eles mesmos e sobre o funcionamento e estruturação do curso.

### **4.1 O que pensam e dizem os professores do curso de Pedagogia da UFRRJ**

Mais uma vez, é importante dizer que, ainda que a inserção dos professores já estivesse latente na problemática de estudo, a sua participação como sujeitos da pesquisa não estava claramente definida ou explicitada. No decorrer da investigação, afluou a necessidade de trazeremos as suas manifestações por considerar que os professores, em atuação, são atores que compõem e estruturam a história do curso, aqueles que, através de seu ofício e trabalho, movimentam, dão vida, produzem currículos, têm participação ativa na formação profissional de um curso. Assim, tivemos a oportunidade de realizar variadas leituras, nos encontros e desencontros e nas interseções entre o que pensam e dizem os professores e o que pensam e dizem os alunos.

Quando formulamos as primeiras perguntas, tínhamos como objetivo saber as características básicas dos docentes que atuam no curso de Pedagogia,

entendendo que as respostas nos dariam uma visão mais ampla sobre os formadores. As respostas dos professores possibilitaram desenhar a Tabela 4.

Tabela 4. Caracterização da formação básica dos professores participantes da pesquisa, a partir do curso de graduação por eles concluído

<b>CURSO DE GRADUAÇÃO REALIZADO</b>	<b>ABSOLUTO</b>
Pedagogia	9
História	2
Matemática	1
Artes	1
Ciências	1
Letras	1
Outros Cursos	4
<b>Total Geral</b>	<b>19</b>

Dos dezenove respondentes, de um total de 32 professores, nove declararam possuir formação em Pedagogia e os outros estão inseridos em outras áreas. Para nós, esse dado revela uma questão de fundamental importância na formação dos futuros docentes, pois percebemos que os formadores de formadores, que atuam no curso em tela, dividem-se por distintas áreas do conhecimento, significando que os estudantes do curso estão expostos a uma diversidade expressiva de experiências formativas de seus professores.

Numa perspectiva mais alargada, objetivamos levantar dados sobre a formação acadêmica dos professores atuantes, pois entendemos que essa é uma questão de fundamental importância na avaliação qualitativa do curso. Para tanto, indagamos sobre a última titulação obtida, a qual se configura conforme a Tabela 5:

Tabela 5. Caracterização da última titulação obtida pelos professores participantes da pesquisa.

<b>ÚLTIMA TITULAÇÃO OBTIDA</b>	<b>ABSOLUTO</b>
Doutorado em Educação	11
Pós-Doutorado em Educação	5
Doutorado em outras áreas	3
Pós-Doutorado em outras áreas	-
<b>Total Geral</b>	<b>19</b>

Em relação à titulação, entendemos que 11 professores possuem Doutorado em Educação; 5 possuem Pós-Doutorado; 2 Doutorado em Ciências Sociais e 1 em Ciências e Tecnologia.

Isso posto, verificamos que essa situação apresenta um grande avanço em termos da titulação dos docentes ligados ao IE, e mesmo no tocante a outros institutos da universidade. Segundo Silveira (2011, p. 167), a ata da reunião do CONSU, de 6/4/1995, indicava que os menores índices de professores com doutorado pertenciam ao Instituto de Ciências Humanas e Sociais (14,2%) e ao Instituto de Educação (4,9%), taxas que justificam a oferta mais tardia de cursos de pós-graduação por estes institutos, mesmo tendo sido eles, na década seguinte, os líderes na oferta de graduações.

Diante do explicitado, é possível verificarmos a importância das políticas de crescimento do ensino superior no que se refere à melhora na qualificação dos professores.

O ano de ingresso na instituição também foi investigado em nossa pesquisa, apresentando suas especificidades de acordo com a seguinte Tabela (6):

Tabela 6. Levantamento do ano de ingresso dos professores participantes da pesquisa (no Magistério)

<b>INTERVALO DE TEMPO</b>	<b>ABSOLUTO</b>
≥ 1978	1
1979 – 1988	-
1989 – 2008	4
2009 – 2017	14
<b>Total Geral</b>	<b>19</b>

Ainda nessa caracterização dos professores que trabalham no curso, objetivamos saber sobre o tempo de atuação no curso, resultando na Tabela 7:

Tabela 7. Tempo de atuação dos docentes no curso

TEMPO DE ATUAÇÃO NO CURSO	ABSOLUTO
0 - 5 ANOS	5
6 – 09	5
≥ 10	9
<b>Total Geral</b>	<b>19</b>

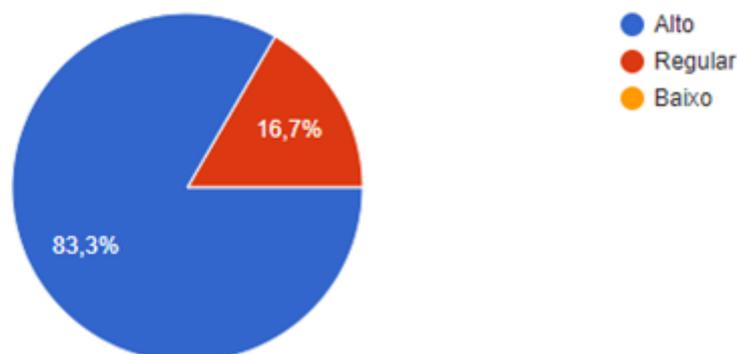
Em relação ao tempo de atuação no curso, verificamos que a maior parte dos docentes atua há mais de 10 anos nessa graduação. Em seguida, temos os que estão há mais de 5 anos, demonstrando que a maioria considerável possui sólidos conhecimentos sobre o curso. De acordo com os dados obtidos sobre o ano de ingressos de docentes, nota-se que 4 (21,2%) participaram da implantação do curso, mas a maioria entrou após a implantação do projeto expansionista do REUNI, a partir de 2008.

O Reuni, em conjunto com as demais ações do Ministério da Educação, possibilita a implementação de políticas públicas voltadas à educação superior para a redução das desigualdades sociais. Com o Reuni, o Ministério da Educação cumpre sua missão institucional de ampliar a oferta de ensino superior e atuar em todos os segmentos da educação de forma integrada (BRASIL, 2007).

Tais indicadores contribuem para se construir um perfil dos docentes que atuam no curso de Pedagogia/Seropédica: Doutores e Pós-Doutores em Educação, na maioria Pedagogos e Pedagogas, que possuem mais de 10 (dez) anos de atuação na instituição e no curso em questão, tendo acompanhado quase toda a trajetória de vida do curso na UFRRJ.

Analogamente a esses dados e objetivando entender o ser e estar na profissão relacionados com a formação de professores e a qualidade acadêmica, quisemos saber sobre o nível de satisfação com o próprio trabalho desenvolvido pelos docentes. Os dados que revelam tal percepção encontram-se representados graficamente abaixo:

Gráfico 1. Manifestação de professores do curso de Pedagogia, campus Seropédica, acerca do nível de satisfação com o próprio trabalho desenvolvido.

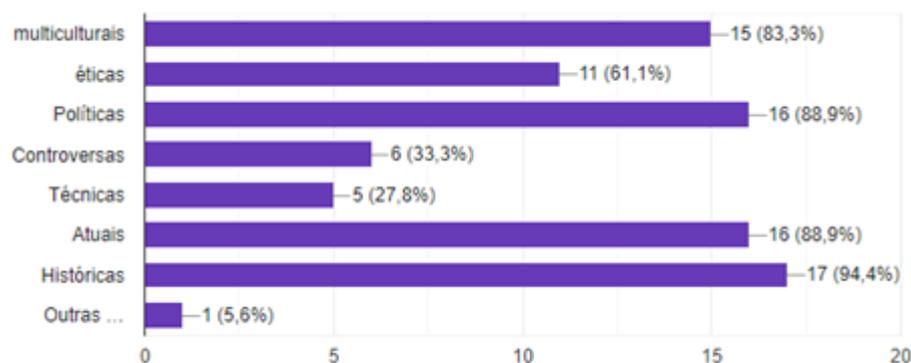


\* Em números absolutos temos 16 respondentes que possuem um alto nível de satisfação e 3 com nível regular de satisfação.

As respostas evidenciaram que é alto o nível de satisfação dos professores que atuam no curso com o trabalho que desenvolvem, o que nos remete às reflexões de Nóvoa (2013) sobre o ser e o ensinar. Entendemos, então, que esse indicador, de certa maneira, se reflete na eficácia do trabalho realizado, na aprendizagem dos seus estudantes e nas suas expectativas em relação à docência.

Dando continuidade, aprofundamos nossa investigação, indagando sobre as discussões realizadas durante as aulas, com o objetivo de entendermos o curso para além das ementas.

Gráfico 2. Temas propostos para as discussões em aula.



Essas respostas, também aliadas aos dados ressaltados acima, confirmam a potencialidade formativa emancipatória e crítica do curso. Entendemos que esse bloco de temáticas discursivas proporcionam aos alunos romperem com o

silenciamento historicamente imposto sobre questões que afetam o contexto social, com especial destaque para aquelas que segregam e diferenciam pessoas e grupos a partir de determinantes discriminatórios e preconceituosos.

Entendendo que toda atividade profissional tem seus percalços e lacunas, que é na cotidianidade que os dilemas se materializam, indagamos aos docentes sobre as críticas atribuídas ao curso. Nesse aspecto, recebemos algumas respostas que nos revelam alguns desses dilemas que, para eles, são: a distribuição das disciplinas na ‘grade curricular’ – algumas disciplinas (que são consideradas essenciais) têm poucos créditos, já outras, que interessam menos, têm mais horas de aula; a reduzida articulação entre pesquisa, ensino e extensão; as precárias condições de trabalho, principalmente no tocante à infraestrutura inexistente – salas sem ar condicionado, dificuldade de aparelhos de projeção como o *data show*, ausência de espaço para a montagem de uma biblioteca exclusiva do curso. Os docentes ainda ressaltam: a ausência de uma discussão mais ampla sobre o PPC do curso; a falta de biblioteca setorial de Educação; pouco espaço para atividades extracurriculares, além da falta de adequações ao horário do curso. Ao que parece, ainda persistem os problemas básicos do curso em sua fase de implantação.

As respostas deixaram evidente que as questões relativas à infraestrutura prevalecem quando o assunto está relacionado às dificuldades encontradas no desenvolvimento do trabalho docente. Conforme já mencionado, esse era um dos pontos mais vulneráveis, quando da implantação do curso, em virtude do sucateamento crescente imposto às universidades públicas nos últimos anos.

Na perspectiva inversa e diante da realidade revelada acima, fez-se importante indagarmos aos professores sobre os elogios atribuídos ao curso, considerando especialmente suas potencialidades. As respostas a essa questão nos possibilitou organizarmos as seguintes categorias:

1. Qualificação do corpo docente e interesse dos alunos

Aqui, grande parte dos professores ressaltou a qualificação do corpo docente, o envolvimento e compromisso com o trabalho, além do interesse e engajamento dos alunos.

## 2. Gestão

A gestão do curso e sua organização também foram pontos de destaque na fala dos professores, além de ser ressaltada a relação dialógica estabelecida pelos gestores com os alunos.

## 3. Atendimento as demandas locais e regionais

Na fala dos professores, ficou explicitado que o curso tem, ao longo de sua trajetória, procurado responder às demandas socioeducacionais, buscando um diálogo frequente com os estudantes, objetivando sempre estar antenado com a sua perspectiva de formação cidadã. Além de ser um curso que nasceu buscando responder à realidade global, mas de modo especial, à sua realidade local e apesar dos problemas que a matriz curricular hoje apresenta, ele parece corresponder à formação de alunos que conseguem olhar e compreender a realidade local, na qual a UFRRJ se insere.

Com um olhar cuidadoso, identificamos que os elogios estão centrados na qualidade e no compromisso do corpo docente, no trabalho da coordenação, na organização e condução do curso, na interação entre professores e alunos.

Entendemos que o exercício da atividade docente é uma tarefa complexa e muitas vezes desestimulante, principalmente quando as políticas públicas não favorecem o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, desvalorizando a ciência, como estamos vivenciando, no momento atual, em nosso país. No entanto, é notório que, para aqueles que insistem nesse ofício, existem prazeres que não podem ser desprezados, pois são eles que sustentam a persistência e muitas vezes até a insurgência daqueles que fazem do seu ofício um ato de resistência. Diante disso, ao indagarmos os docentes sobre os **‘prazeres’** proporcionados pela atuação no curso, foi possível agrupar as respostas em 2 categorias.

### A relação com os alunos

Para os docentes, os prazeres encontrados no trabalho estão relacionados à participação, engajamento e criatividade dos alunos, além da relação estabelecida entre todos e na satisfação em observar o desenvolvimento educacional do futuro profissional da Educação. Eles também ressaltam que é motivo de enorme prazer acreditar que é possível transformar pessoas que transformam a realidade.

### Profissionalidade

Ainda detectamos que poder trabalhar na profissão escolhida, exercer a docência formando futuros professores, mesmo em tempos difíceis, é fator de prazer para muitos.

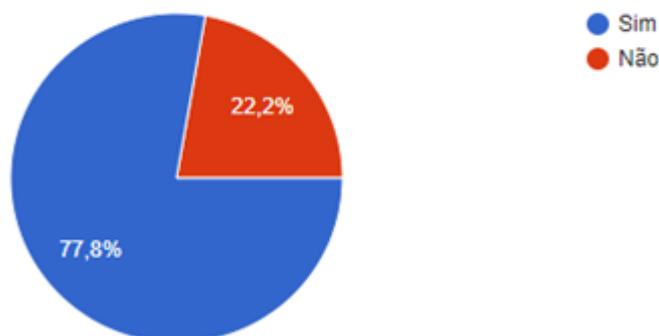
É interessante perceber que está amplamente explícito que o maior prazer do trabalho do professor, que atua nesse curso, está centrado nos alunos, nas peculiaridades e na maneira de interagir e responder as expectativas deles. Acreditamos que isso influencia fortemente a visão desses alunos em relação à futura profissão, uma vez que é completamente distinto daquilo que comumente ouvimos falar sobre a relação professor-aluno. Entendemos que possibilitar que os alunos tenham uma visão positiva da docência faz desses futuros professores profissionais mais comprometidos e satisfeitos com o ofício que escolheram.

Na seção abaixo (grupo de perguntas), centramos nosso interesse em aspectos mais estruturais do curso. Nosso primeiro objetivo foi saber se todos os professores conhecem o seu PPC, pois acreditamos que esse documento personaliza e dá identidade à formação que se pretende realizar, configurando-se como um instrumento que concentra os fundamentos, diretrizes, princípios e propósitos das ações que serão empreendidas. Encontramos, no documento do INEP que versa sobre a Avaliação de Cursos de Graduação, a seguinte definição de PPC:

Desse documento de orientação acadêmica constam, dentre outros elementos: conhecimentos e saberes considerados necessários à formação das competências estabelecidas a partir do perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário, bibliografias básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais, serviços administrativos, serviços de laboratórios e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso. (BRASIL, 2006, p. 8)

A partir da relevância destacada acima e com vistas a avaliar sua funcionalidade no cotidiano institucional, consideramos importante saber qual o nível de envolvimento dos professores com esse documento. Assim, perguntamos se conheciam o PCC do curso e suas respostas possibilitaram as aglutinações apresentadas a seguir no Gráfico 3:

Gráfico 3. Representação gráfica do quantitativo de professores – sujeitos da pesquisa, sobre o conhecimento do PPC do curso de Pedagogia/Seropédica – RJ.



\*Em números absolutos temos 15 professores que conhecem o PPC e 4 que não conhecem.

De acordo com os dados, a maioria dos professores assume conhecer o PPC do curso onde trabalham. No entanto, o percentual dos que assumem que ‘não o conhecem’ é, no mínimo, desconcertante em função da importância desse documento na compreensão e no planejamento da atividade pedagógica nele exercida.

Na tentativa de elevar ainda mais nosso conhecimento sobre o curso, a partir do sentir e do fazer dos professores, indagamos sobre a atividade de **Estágio Supervisionado** e as considerações dos professores foram organizadas em 5 categorias:

#### 1. Carga horária disciplinar

Os formadores consideram que a maior dificuldade do estágio, no curso de Pedagogia, refere-se ao fato de não ser uma disciplina e, portanto, não ter uma carga horária que possibilite ao supervisor de estágio condições para um trabalho mais qualificado quanto ao acompanhamento dos alunos durante a realização da atividade nas escolas, embora todos os envolvidos realizem um bom trabalho, na opinião de muitos. Além disso, a UFRRJ não conta com uma Escola de Aplicação, o que dispersa os estagiários por inúmeras escolas das redes municipal e estadual, tornando impossível o diálogo dos professores supervisores com as escolas que recebem os alunos e que deveriam supervisionar e dialogar com a universidade sobre esse processo de formação.

## 2. Relação teórico-prática

Na opinião dos professores, essa articulação é uma das fragilidades do curso, muito em função de se tratar de um curso noturno, sendo pouco aprofundada e pouco trabalhada como proposta.

## 3. Burocracia institucional

Ainda foi destacada pelos docentes a questão da burocracia institucional, que impõe aos alunos um trâmite dificultoso para a realização da atividade de estágio.

## 4. Dificuldade dos alunos trabalhadores

Os envolvidos também mencionam as dificuldades por parte dos alunos, que trabalham em horário integral, para cumprirem essa parte da formação.

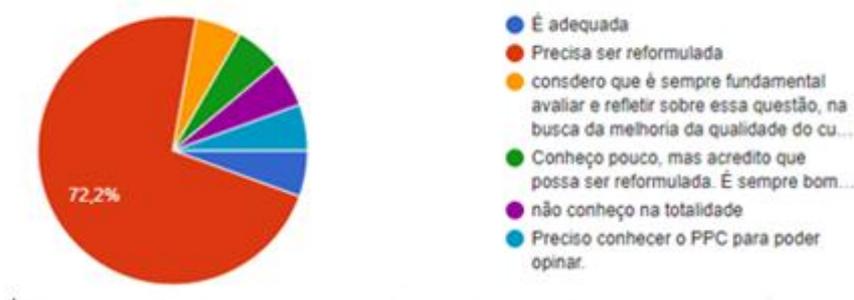
## 5. Desconhecimento da proposta

Uma parte significativa dos respondentes declarou desconhecer a proposta de estágio do curso, podemos inferir que essa resposta pode ter sido dada pelos professores de outros departamentos que em virtude da organização institucional, ficam distanciados de algumas discussões.

Segundo a opinião dos professores, a atividade de estágio não sendo considerada como disciplina, não é disponibilizada na carga horária do professor. Assim, ocorrem inúmeros problemas, tanto para os professores como para os alunos, conforme explicitado acima pelos docentes. Os professores responsáveis por essa atividade ‘precisam encontrar tempo’ e disponibilidade dentro do horário para realizar o encontro com os alunos e acompanhar todo o processo, principalmente considerando que, por se tratar de um curso noturno, os licenciandos não possuem disponibilidade fora do horário das aulas, dificultando também a própria realização da atividade de estágio.

Após categorizar e analisar a matriz curricular do curso, o questionário investigou a opinião dos docentes sobre esse artefato, uma vez que são eles que coordenam as disciplinas, assumindo responsabilidades por grande parte do processo formativo. O questionário inquiriu sobre o assunto e suas manifestações foram apresentadas graficamente nos seguintes termos do Gráfico 4:

Gráfico 4. Posicionamento de docentes do curso sobre aspectos básicos da matriz curricular da Pedagogia da UFRRJ - Seropédica, em 2020.



\*Em números absolutos 14 respondentes consideram que a Matriz Curricular precisa ser reformulada.

Aqui, fica evidenciado que, para a maioria dos respondentes, essa matriz precisa ser reformulada, demonstrando que há insatisfações e necessidade constante de uma reflexão sobre essa questão, visando sempre à qualidade da formação ofertada.

Quem exerce uma atividade profissional sempre está implicado com seus objetivos e efetividade, assim buscando uma visão mais completa sobre a percepção docente em relação ao curso. O questionário perguntou, então, a opinião dos professores sobre a contribuição dele no que tange à formação de professores na Baixada Fluminense.

As respostas revelaram que o curso de Pedagogia da UFRRJ/Seropédica oferece uma contribuição fundamental na medida em que é possível que os saberes aprendidos no próprio contexto da Baixada sejam as bases da prática do pedagogo que ali atuará, principalmente no enfrentamento das desigualdades sociais encontradas nessa região. Além disso, responde a uma demanda antiga das comunidades circunvizinhas. Assim, a maioria dos professores entende que o curso, inserido nesse contexto territorial, é de extrema importância, pois forma um docente/profissional como intelectual preocupado com as mazelas e demandas sociais e culturais da região. Importante também destacar que esse valor também está centrado na escassez de ofertas de licenciaturas de qualidade no contexto da Baixada Fluminense, como já mencionado anteriormente.

Nossa próxima pergunta solicitou aos professores que descrevessem o perfil do aluno ingressante, para que pudéssemos compreender como esses alunos chegam à universidade, que bagagem e lacunas trazem. No mesmo contexto, solicitamos também que descrevessem o perfil do egresso. Nosso objetivo era

entender como se deu o desenvolvimento desses alunos durante a graduação. Em relação ao perfil dos estudantes ingressantes no curso, os professores responderam nos seguintes termos:

#### 1. Classe Econômica e Social

Os professores consideram que os ingressantes são oriundos da classe econômica baixa e média baixa, ou seja, da classe trabalhadora. São do sexo feminino em sua maioria, egressos da educação básica com muitas dificuldades na prática da leitura e escrita, dificuldades de raciocínio crítico e criativo e muita influência ideológica de religiões cristãs (neopentecostais). Muitos deles são os primeiros das suas famílias a ingressarem na educação superior, sendo na maioria moradores da região da Baixada Fluminense.

#### 2. Ocupação profissional

De maneira geral, são mulheres trabalhadoras que, em sua maioria, cursaram o Normal (formação de professores em nível médio) e muitas também são comerciárias ou trabalham na economia informal.

#### 3. Faixa-etária

Muitos dos ingressantes são jovens, trabalham pela manhã ou tarde, interessados e cooperativos, residentes na Baixada e no Sul Fluminense. Em geral, têm na Pedagogia sua primeira opção no SISU, o que parece indicar um interesse pelo curso de Licenciatura em Pedagogia entre as demais licenciaturas.

#### 4. Gênero

O curso é constituído majoritariamente por mulheres (mas há também presenças constantes de homens).

De acordo com a percepção dos professores, os alunos ingressantes no curso de Pedagogia são jovens trabalhadores, moradores da Baixada Fluminense, oriundos da classe popular, sendo a maioria do sexo feminino, apresentando algumas dificuldades de leitura e escrita. Há uma parcela que já exerce a docência como profissão. Importante destacar que esse perfil traçado pelos professores está em consonância com o perfil apresentado a partir das respostas dadas pelos alunos.

Se o perfil acima descreve o ingressante no curso de Pedagogia, a partir da visão dos professores, e o egresso? Como esses sujeitos saem da Universidade?

Como são construídas suas identidades profissionais? Como esse processo formativo modifica a percepção dos professores em relação a eles?

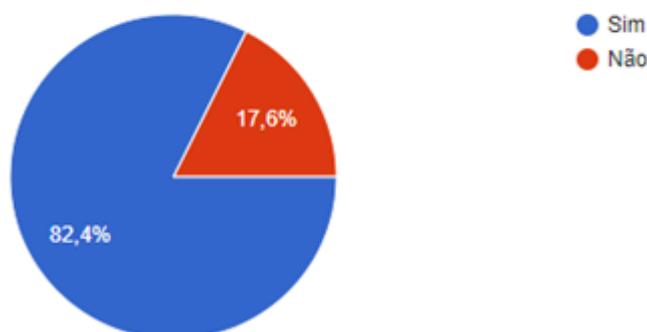
#### 4.1.1 Os egressos na perspectiva dos professores

Nesta seção, apresentamos um desenho do perfil dos egressos pela ótica dos professores do curso que responderam ao questionário.

Um profissional crítico, reflexivo, transformador da realidade; com autonomia profissional; sério, exigente, dialógico, consciente e atuante acerca das questões sociopolíticas e culturais da sociedade; com bagagem suficiente para atuar junto à rede pública e privada; com uma base sólida em relação à realidade educacional brasileira, a partir de um referencial da Pedagogia crítica. Por outro lado, também com deficiências na prática da educação inclusiva, tendo em vista as fragilidades do currículo e de infraestrutura da universidade.

Ao analisar as respostas dadas pelos docentes, fica evidente que o aspecto mais destacado pelos professores em relação ao perfil dos egressos é a criticidade, ratificando o que vem sendo revelado ao longo de todas as análises feitas até aqui. Se o perfil do ingressante revelava algumas fragilidades, o perfil dos egressos aponta várias potencialidades. Os professores também demonstraram que possuem conhecimentos sobre a trajetória profissional dos egressos e, dessa forma, indagamos sobre essa questão, e suas manifestações se explicitam como apresentado no gráfico abaixo:

Gráfico 5. Contato dos professores com os egressos do curso de Pedagogia, UFRRJ, Campus de Seropédica-RJ, em 2020.



\*Em números absolutos 15 professores declaram que mantém contato com os egressos e 4 não mantêm.

Tal configuração revela que a grande maioria dos professores mantém contato com os egressos, demonstrando que o vínculo estabelecido durante a graduação permanece, não sendo fugaz ou temporário. No entanto, para aprofundar esse item, perguntamos como acontece esse contato, de onde obtivemos os seguintes posicionamentos:

Por contato direto, quando participam de grupos de pesquisa ou de estudos, ou pelas redes sociais.

Isso deixa claro que as redes sociais são o grande veículo de contato com os egressos, seguida dos grupos de pesquisa que favorecem o aprofundamento e a continuidade dos conhecimentos adquiridos na graduação através das atividades de estudo e pesquisa.

Em síntese, para nós, ficou claro que o corpo docente do curso é altamente qualificado e comprometido com uma formação de qualidade dirigida a estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia na UFRRJ, campus Seropédica - RJ, oferecendo formação profissional decorrente de experiências comprovadas no campo educacional, cômicos da importância de uma formação crítica e reflexiva, com acentuada interação afetiva, ética e responsiva com os alunos.

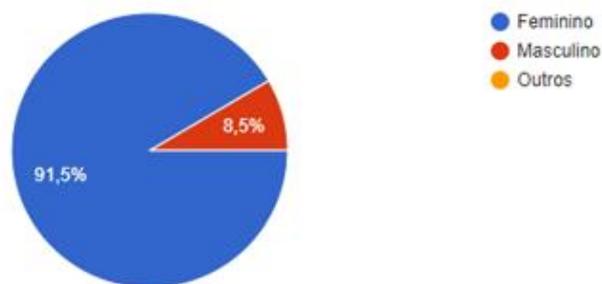
## 4.2 O que pensam e dizem os egressos

Era objetivo inicial compreender e analisar a contribuição da formação em nível superior, na perspectiva dos egressos do curso de Pedagogia/Seropédica/UFRRJ e como essa formação influenciou a inserção e o desenvolvimento profissional de cada um.

O uso desse instrumento visava levantar dados para, de forma mais específica, também estabelecer um primeiro contato com ex-estudantes – agora na condição de parte dos sujeitos e, conseqüentemente, garantir uma aproximação maior, em termos de subsídios, para o encaminhamento da escrita da narrativa. Como explicado no capítulo metodológico, o questionário foi distribuído a 131 egressos até o ano de 2018, recebido por 102, e respondido por 59.

Importante dizer que os gráficos, representativos das situações do grupo de respondentes, foram importados do ‘Formulário *Google*’, para facilitar a leitura da pesquisa com os dados quantitativos. A primeira questão dirigida aos egressos foi a sua condição de gênero e suas respostas são evidenciadas no Gráfico 6.

Gráfico 6. Sexo Informado pelos egressos do curso de Pedagogia, UFRRJ, Campus de Seropédica - RJ, em 2020.



\*Em números absolutos 54 respondentes são do sexo feminino e 5 do sexo masculino.

Como é possível constatar, a grande maioria das matrículas no curso em pauta é preenchida pelo público feminino, reiterando informações tradicionalmente feitas por estudiosos da área a partir da realidade concreta de seus estudos.

Assim, muitos autores sustentam, por exemplo, que a baixa remuneração recebida pelos docentes seria determinante da precarização do magistério e consequente rejeição dos homens pela profissão. Tal fato cria então certo *ethos* aversivo até por influência das famílias que desestimulariam seus dependentes a enveredar por tal trajetória que, de forma geral, é considerada desprovida de condições para sustento da própria família destes. Assim, na maioria das vezes, reserva-se às mulheres a ocupação de postos de trabalho docente, de modo a também conciliar, simultaneamente, o exercício profissional com os afazeres domésticos e a educação da prole. Esse contexto parece reforçar a ideia de que, em nossa sociedade, ainda prevalece a ideia de que os homens devem ocupar as carreiras mais rentáveis e as mulheres devem tentar conciliar o público (trabalho) com o privado (vida familiar). Para Prá e Cegatti (2016, p. 215),

[...] as demandas das mulheres por acesso à educação e ao mercado laboral exigiram delas enfrentar o desafio de reservar algum lugar às tradicionais obrigações femininas derivadas da maternidade, das funções domésticas e das tarefas de cuidado.

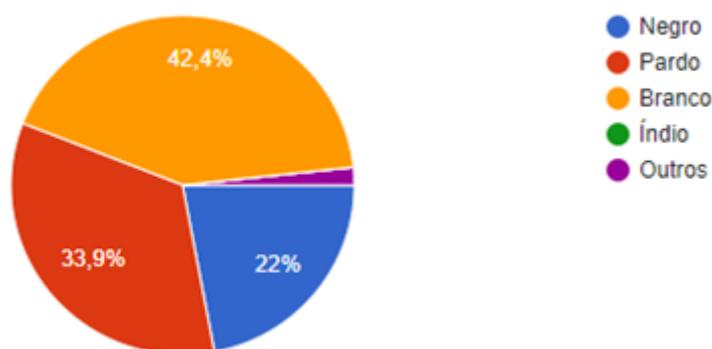
Isso posto, percebemos que ainda persistem as construções que determinam as maneiras de ‘ser homem’ e ‘ser mulher’ em nossa sociedade. Construções essas que, em sua dimensão histórica, revelam o imaginário social sobre os papéis

atribuídos ao homem e à mulher e sobre as desigualdades de gênero que ainda persistem nos diferentes contextos sociais.

Nessa perspectiva, ainda prevalece a ideia de que a docência nas séries iniciais está reservada às mulheres em razão da associação entre o cuidar e a função materna. Esse quadro se modifica à medida que avançamos nos diferentes níveis de ensino. De acordo com Senkevics (2011), 97,9% dos profissionais de creche são mulheres; no ensino fundamental, esse número se reduz para 74,4%; no ensino médio, as mulheres representam 64,4% dos profissionais; e, no ensino superior, 45%. Esses números nos ajudam a perceber o quanto ainda precisamos avançar para que algumas demandas sejam definitivamente equacionadas, principalmente quando o foco está no papel da mulher na sociedade atual e no exercício da docência. De acordo com essa lógica, mesmo quando os homens optam pela carreira docente, normalmente acabam assumindo os cargos de gestão e abandonam a sala de aula.

Considerando a influência da dimensão racial na escolha do curso e no desenvolvimento profissional, os egressos foram perguntados sobre como se percebem em relação a sua própria cor de pele. As manifestações dos respondentes, em uma lista de opções, permitiram a produção do seguinte gráfico (7):

Gráfico 7. Cor da própria pele informada pelos egressos do curso de Pedagogia, UFRRJ, campus de Seropédica - RJ, em 2020



\*Em números absolutos temos a seguinte distribuição: 20 pardos; 25 brancos, 13 negros e 2 que marcaram a opção outros.

O exame do Gráfico 7 identificou que a maioria dos egressos do curso em foco se declara branca. No entanto, quando somamos o número de negros e pardos, chegamos a um total de 33 participantes, aproximadamente 60%. Isso nos possibilita pensar que essa parte de nossa população, historicamente excluída das

universidades em virtude do alijamento que, por meios transversos, a ela foi imposto, após a implementação de algumas políticas públicas destinadas a reparar as desigualdades históricas que marcaram a nossa sociedade, está ocupando os espaços que lhe foram negados. Podemos citar, como exemplo de políticas reparadoras, a expansão das instituições de educação superior a partir de 2010 com a criação do REUNI, que possibilitou a ampliação de vários campi e o incremento das políticas de ação afirmativa. Os dados abaixo contribuem para uma maior compreensão sobre essa questão

Segundo Paixão (2010), a taxa bruta de escolaridade no ensino superior da população branca passou de 12,4% em 1988, para 35,8% em 2008, correspondendo a uma elevação de 23,4 pontos percentuais, ou um aumento proporcional de 189,2%. Já no caso da população preta ou parda, a taxa bruta de escolaridade no nível superior passou de 3,6%, em 1988 para 16,4%. Essa evolução corresponde a um aumento de 12,7 pontos percentuais, ou em termos proporcionais, de 350,4% em relação a 2008 (PAIXÃO, 2010, p. 229). No entanto, ainda não é possível festejar ou comemorar, uma vez que o estudo de Jesus (2018, p. 4) concluiu que: “a intensa desigualdade racial brasileira, associada às formas usualmente sutis de discriminação racial, impede o desenvolvimento das potencialidades e o progresso social da população negra”. Os dados da Tabela 8, retirados da Sinopse Estatística da Educação Superior (2018), sugerem algumas reflexões interessantes para enriquecer o debate.

Tabela 8. Matrículas nos cursos de graduação presenciais e a distância, segundo cor/raça, na esfera administrativa pública – 2018

DIMENSÃO COR DA PELE	ESFERA ADMINISTRATIVA		
	Federal	Estadual/RJ	TOTAL PÚBLICO
	1.324.984 (100%)	186.484 (100%)	1.511.468 (100%)
Branca	500.664 (38%)	52.598 (28%)	553.260 (36,6%)
Preta	137.074 (10%)	18.856 (10%)	155.930 (10,3%)
Parda	469.543 (35%)	35.781 (19%)	505.324 (33,4%)
Amarela	18.324 (1,4%)	1.226 (0,7%)	19.500 (1,3%)
Indígena	11.619 (0,9%)	561 (0,3%)	12.180 (0,8%)
Não dispõe de informação	12.693 (1,0%)	5.104 (3,0%)	17.797 (1,2%)
Não declarado	175.067 (13,2%)	72.358 (39,0%)	247.425 (16,4%)

Apesar de os números demonstrarem uma ampliação considerável no acesso de pretos e pardos ao ensino superior, a representatividade desse grupo ainda precisa ser analisada em relação a outras variantes. Podemos destacar que, entre pretos e pardos, são as mulheres que predominam em relação à matrícula nesse nível de ensino. Quando associamos sexo e raça, esse dado esclarece, em certa medida, o percentual de cor negra e parda no curso de Pedagogia da UFRRJ/Seropédica onde, majoritariamente, as vagas são ocupadas pelas mulheres negras. Para Artes e Ricoldi (2015, p. 6),

A maior presença de negros no ensino superior deve também ser analisada considerando-se as áreas de formação ou cursos frequentados. Estudos indicam que as mulheres e os negros se concentram em cursos de menor prestígio, embora essa ainda seja uma noção pouco explicada nesses estudos.

A citação acima revela que as mulheres muitas vezes escolhem os cursos menos privilegiados em função de alguns fatores que podem favorecer a associação entre vida doméstica e trabalho, tais como: jornada de trabalho reduzida e estabilidade. Numa análise mais profunda, utilizamos os estudos de Bourdieu, (1995, p. 156) que explica:

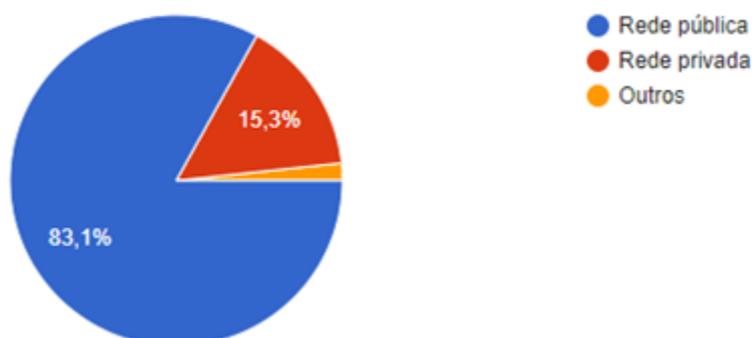
O sistema de oposições fundamentais conservou-se, transformando-se, através das mudanças que foram determinadas pela revolução industrial e que afetaram as mulheres de maneira diferente segundo sua posição na divisão do trabalho. É assim que a divisão entre o masculino e o feminino continua a se organizar em torno da oposição entre o interior e o exterior, entre a casa, com a educação das crianças, e o trabalho.

Ainda sobre os cursos de menor prestígio, sabemos que em nosso país é marcante a hierarquia entre as carreiras. Os cursos mais valorizados socialmente, sobretudo de bacharelado, afere os melhores salários e condições de trabalho, são os mais procurados pela camada privilegiada de nossa população, enquanto os cursos mais desvalorizados, notadamente os de licenciatura, acabam sendo o destino daqueles que poucas opções possuem, ou seja, é a ‘escolha do possível’.

Ainda sobre a construção do perfil dos egressos do curso de Pedagogia, foi lançada uma pergunta estratégica que fornecesse indícios da sua origem de classe social, indagando sobre a esfera administrativa da instituição onde cursou o ensino médio, porque consideramos que levantar dados sobre as outras etapas seria

confuso e extenso demais para o alcance do nosso objetivo. Suas respostas foram aglutinadas conforme dispõe o Gráfico 8 a seguir.

Gráfico 8. Esfera administrativa da instituição onde cursou o Ensino Médio, que lhe possibilitou ingresso no curso de graduação que realiza



\*Em números absolutos 49 alunos vieram da Rede Pública, 9 da Rede Privada e 1 marcou a opção outros.

As respostas a esta pergunta revelaram que a grande maioria dos egressos do curso de Pedagogia é oriunda de classes menos privilegiadas e cursou o ensino médio na rede pública. Tal conclusão conflita com resultados perversos de pesquisas de outrora que diziam ser a educação básica privada detentora de uma rede escolar menor e provedora dos mais elevados índices de estudantes oriundos das classes mais favorecidas, já que dispunham de recursos para custear estudos de seus dependentes em escolas ‘melhores’. Em decorrência disso, seus egressos poderiam alcançar resultados que lhes garantiria vagas em instituições de Educação Superior Públicas. Mesmo ignorando-se que a condição socioeconômica favorável também proporcionava o acesso a outros bens e facilidades – fora da escola – proibitivos aos estudantes de classes sociais menos favorecidas, já estava se tornando constatação quase esperada, quase ‘normalizada’ que egressos de escolas particulares não somente ficavam com as vagas das universidades públicas mas também acabavam contribuindo para colocar estas no *ranking* das melhores do país, porque contavam com os estudantes que passaram pelo crivo de rigorosos exames vestibulares.

No entanto, outras hipóteses podem ser levantadas para a compreensão desses dados. Um olhar mais atento e suspeito pode sugerir que, em sendo a graduação em Pedagogia um curso pouco privilegiado por uma grande parte de nossa sociedade, essa pode ter sido mais uma vez, a opção daqueles que poucas

opções possuíam em virtude de uma formação deficitária para renomadas instituições públicas. Assim, ficariam reservadas para as classes mais privilegiadas os cursos de maior prestígio. Outra possibilidade de interpretação diz respeito à expectativa da classe popular em relação às suas possibilidades profissionais. Muitos não ambicionam os postos mais privilegiados por acreditarem que não conseguiriam adentrar determinados espaços destinados à classe hegemônica, assim essa seria a maior conquista dentro de suas reais possibilidades.

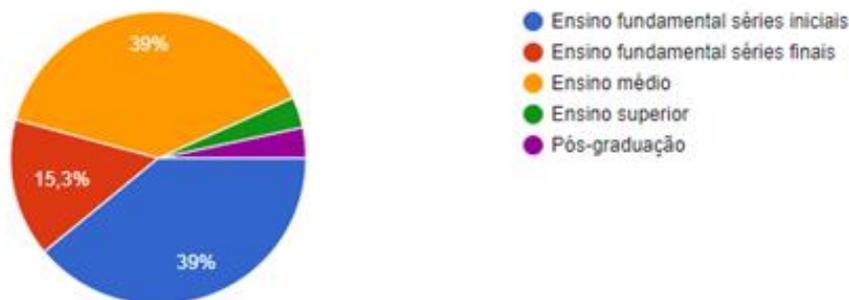
Procede-se a suspeita de que o teor nas antigas interpretações sobre esfera das unidades escolares/acadêmicas e o nível socioeconômico dos estudantes mudou, sofreu uma inflexão. Mas qual o motivo da mudança? Talvez fosse relevante relacionar tal fato a um fenômeno que, recentemente, tem sido marcante no cenário da educação superior brasileira: a explicação de que um número maior de negros e pardos esteja conseguindo ampliar a faixa de ingressos nas universidades públicas muito provavelmente por conta da inserção da política de cotas adotada no país. Sobre essa relação, Gatti (2019, p. 145) é incisiva:

A partir da Lei de Cotas de 2012 (BRASIL, 2012) a procedência das escolas de nível médio para o acesso ao ensino superior passou a ter mais importância, não no que diz respeito à modalidade cursada, mas à sua dependência administrativa. Os estudantes que cursam o ensino médio integralmente em escolas públicas beneficiam-se com a ampliação da oferta de vagas disponibilizadas pelo Sistema Unificado de Ensino Superior do MEC (Sisu) e pela reserva de metade dessas vagas aos que provêm desses estabelecimentos de ensino.

Pretendendo que as narrativas dos egressos possam contribuir para elucidar com maior clareza e concretude essa questão, mas também porque a formação de cada indivíduo envolve uma complexa teia de fatores, foram inseridas perguntas que levantaram a obtenção de dados sobre a escolaridade dos pais, possibilitando-nos entender se houve mobilidade intergeracional ascendente no contexto da política de expansão da educação superior no país.

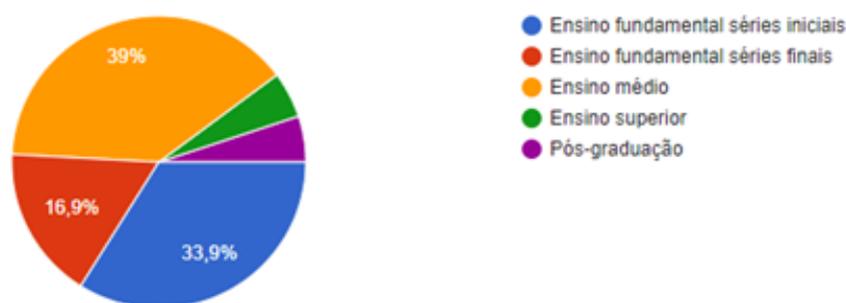
As imagens seguintes incidem, justamente, sobre o nível de instrução do pai e da mãe dos estudantes do curso de Pedagogia e suas frequências foram registradas nos Gráficos 9 e 10:

Gráfico 9. Nível de instrução do pai dos egressos do curso de Pedagogia da UFRRJ, campus Seropédica, por estes informado.



\*Em números absolutos temos 23 pais com nível de instrução referente ao Ensino Fundamental séries iniciais; 23 com Ensino Médio, 9 com Ensino Fundamental séries finais, 2 com Ensino Superior e 2 com Pós-graduação.

Gráfico 10. Nível de instrução da mãe dos egressos do curso de Pedagogia da UFRRJ, campus Seropédica, por estes informado.



\*Em números absolutos temos 23 mães com Ensino Médio; 20 com Ensino Fundamental série iniciais; 10 com Ensino Fundamental séries finais; 3 com Ensino Médio e 3 com Pós-graduação.

Tais configurações permitem-nos compreender e dizer que a grande maioria dos pais concluiu o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A mesma situação se aplica às mães. Em relação aos pais, dos 59 respondentes, apenas 2 cursaram o ensino superior e 2 a Pós-Graduação. No entanto, no que se refere às mães, esse número sobe para 3 em ambos os níveis.

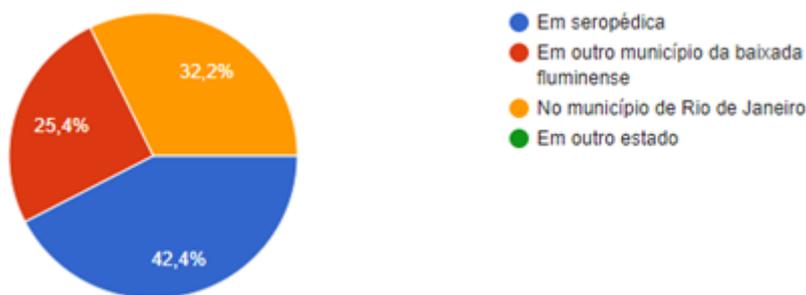
Assim, combinados os dados, foi possível verificar que, para uma grande parte dos respondentes, houve sim uma mobilidade intergeracional ascendente em relação à escolaridade dos pais, permitindo-nos acreditar na importância das políticas adotadas para expansão do acesso ao ensino superior. Vargas (2016, p. 197) considera que apesar da permanência de disparidades, nos últimos anos, a implantação e implementação de políticas e programas de democratização de

acesso e permanência no ensino superior possibilitaram a elevação do percentual de ingressantes filhos de pais com pouca escolaridade.

Longo e Vieira (2017, p. 1056) contribuem nessa narrativa ao dizerem que as políticas dirigidas à ampliação do acesso e da permanência dos estudantes no sistema escolar são mecanismos que contribuem para o aumento da escolaridade, inclusive dos familiares descendentes. “Sendo as políticas educacionais um instrumento do Estado, as mesmas são delineadas de acordo com a conjuntura política do país” que se projeta para além do momento em observação.

Ainda no que concerne à caracterização dos egressos, foi lançada uma pergunta sobre seu local de moradia durante o curso, buscando indicadores sobre a procedência de onde se deslocam para buscar uma formação profissional, dando conta de sua mobilidade. Nesse cenário, entendendo que a universidade está situada em uma área distante dos grandes centros, podemos compreender como essas distâncias acabam afetando a assiduidade e a participação dos alunos nas atividades acadêmicas que, muitas vezes, ocorrem fora do horário da aula. Os resultados de suas manifestações foram explicitados na seguinte representação gráfica (Gráfico 11):

Gráfico 11. Indicação de onde residiam os egressos do curso de Pedagogia da UFRRJ, campus Seropédica - RJ, durante a realização do mesmo.



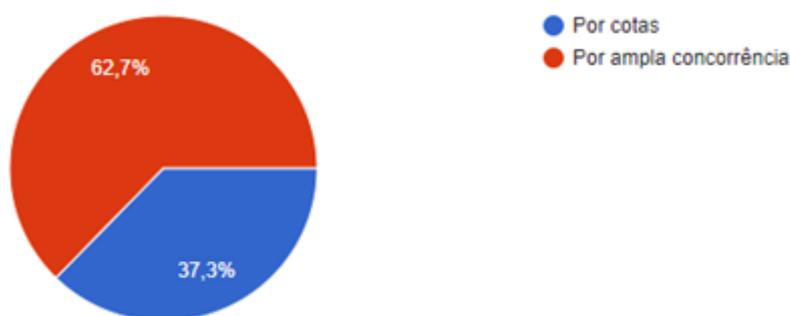
\*De acordo com as respostas 25 alunos moravam em Seropédica; 19 no Município do RJ; 15 em outro município da Baixada Fluminense.

As respostas evidenciam que a maioria dos egressos tinha residência em Seropédica - RJ durante a graduação. No entanto, sabemos que essa residência incluía o alojamento da universidade e imóveis alugados de forma coletiva e temporária. Mas também é possível perceber que um número expressivo de alunos vinha de outros municípios da Baixada Fluminense e do município do Rio de Janeiro. Essa mobilidade muitas vezes é dificultada em função da precariedade dos transportes e do alto custo das passagens. Estimativas gerais dão conta de que,

dependendo do bairro do município do Rio de Janeiro em que o aluno reside, esse custo pode chegar a R\$ 18,00 por dia, R\$ 90,00 por semana e R\$ 400,00 por mês. Se considerarmos que muitos dos alunos do curso são oriundos de famílias com poucos recursos financeiros, essa questão pode ser de extrema relevância na continuidade e no aproveitamento dos estudos, demonstrando que, apesar dos avanços em acesso, o ensino superior ainda permanece elitizado.

Para melhor entender a questão do acesso ao ensino superior, foi proposta uma questão que apenas pretendia uma compreensão mais ampla do assunto. Diante de duas opções, as suas respostas convergiram para um gráfico singular, a seguir representado no Gráfico 12:

Gráfico 12. Forma de ingresso no Ensino Superior, dos egressos do curso de Pedagogia da UFRRJ, campus Seropédica – RJ.



\*Em números absolutos 37 ingressaram por ampla concorrência e 22 por cotas.

Pelo revelado no gráfico, a grande maioria entrou na universidade pela ampla concorrência, ou seja, ocuparam as vagas não reservadas aos candidatos de cotas, pois concorreram às oportunidades sem precisar da assistência de ações afirmativas.

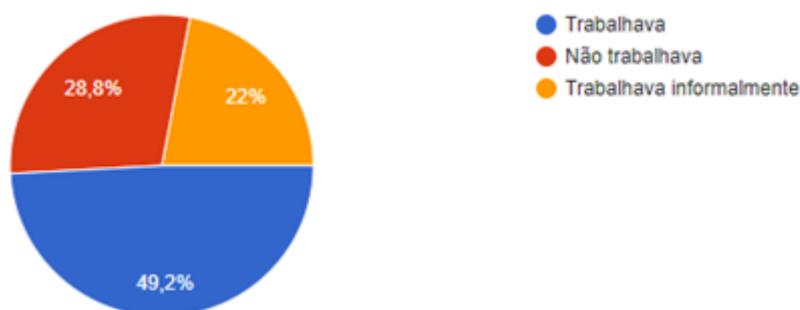
Importante destacar que o debate sobre a implantação das políticas afirmativas nas universidades ganhou força nos anos 2000, quando a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) passou a implementar o sistema de cotas para negros, indígenas, deficientes físicos e egressos de escolas públicas. O debate foi polarizado a partir de análises críticas acirradas, à época. Para Lerner (2014, p. 269),

Se, por um lado, o debate deixa transparecer um relativo consenso sobre a existência de desigualdades entre brancos e negros, por outro, quando o assunto volta-se para as formas de enfrentamento dessas desigualdades, o debate aflora e iluminam-se dois discursos, claramente opostos, que apoiam ou rechaçam a necessidade e eficácia da adoção de políticas de

ação afirmativa focalizadas como medidas para superar as desigualdades raciais, o racismo e a discriminação racial.

Embora já tenhamos avançado muito em relação a esse enfrentamento, tal debate ainda persiste na atualidade e com frequência volta ao cenário social, fazendo-se acompanhar de novas formas de discriminação e críticas em relação à política de cotas.

Gráfico 13. Condições relativas a trabalho dos egressos do curso de Pedagogia da UFRRJ, campus Seropédica - RJ, durante a realização de seus estudos.



\* Em números absolutos 29 alunos declararam que trabalhavam; 17 não trabalhavam e 13 declararam que trabalhavam informalmente.

Prosseguindo em nossa investigação, buscamos dados que evidenciassem a condição estudantil em relação ao trabalho. Desejávamos saber o percentual de alunos trabalhadores durante o curso, reconhecendo que os desafios e as dificuldades são mais acentuados para grupos mais vulneráveis. As respostas a tais manifestações foram inseridas na configuração seguinte:

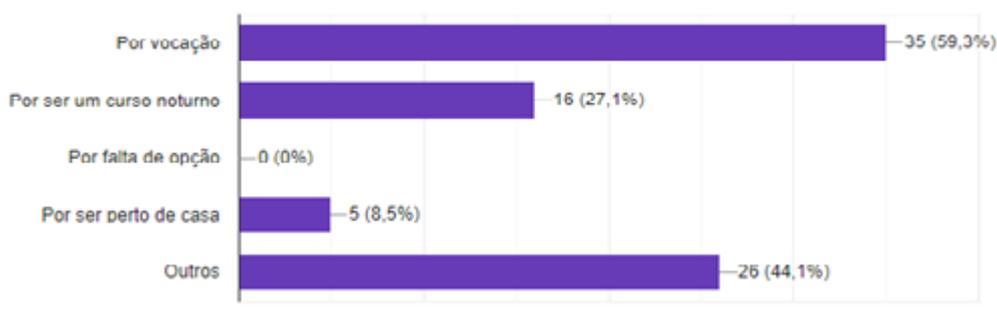
Os dados apenas ratificaram a suspeita que tínhamos, pois a grande maioria declarou que trabalhava durante a graduação. É voz corrente, entre educadores críticos que, historicamente, o ensino superior sempre foi organizado para atender a uma determinada elite, deixando a classe trabalhadora excluída desse nível de ensino. Como já mencionado, é recente a implantação de cursos noturnos para atender a essa camada populacional. As políticas públicas, destinadas à expansão do ensino superior, impulsionaram algumas formas para efetivar esse atendimento.

A Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) –, no capítulo específico sobre a educação superior, art. 47, §4º, estabeleceu que a oferta do ensino noturno fosse obrigatória nas instituições públicas, pressionando tais instituições, sobretudo as federais, a se

manterem abertas e funcionando nos três turnos. Foram necessários doze anos de implantação da lei para que tal determinação fosse cumprida no âmbito da UFRRJ e, ainda assim, maciçamente incidente nos cursos de Licenciatura, embora os cursos de Bacharelado existentes também tenham sido afetados.

Entendemos, por sua vez, que a importância da escolha de um curso revela uma parte da história de cada sujeito e nos interessamos em levantar dados sobre essa e outras questões. Nosso desejo foi compreender, ainda, as motivações para a opção feita, o que os alunos pensam sobre o curso, a formação e como estão dando prosseguimento à vida acadêmica e profissional. Essas respostas foram desenhadas no Gráfico 14:

Gráfico 14. Motivos para escolher o curso de Pedagogia como opção profissional, declarados pelos egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRRJ, campus Seropédica – RJ.



Infere-se que existem motivações internas e externas para a escolha de uma profissão e aqui a maioria declara ter escolhido o curso por vocação, seguida da justificativa de ser um curso noturno. Sabemos que o ensino noturno é a possibilidade de o trabalhador cursar uma graduação sem precisar abandonar o seu trabalho. No entanto, essa questão tem ressonância na dificuldade de conciliar trabalho, estudo e família, não se revelando uma tarefa fácil, essa foi a situação enfrentada por grande parte das(os) egressas(os). É preciso destacar que essa modalidade, além de permitir que os trabalhadores possam cursar uma graduação, também envolve pensar que a escolha foi concretizada a partir das possibilidades reais, pois como vimos neste estudo, as licenciaturas são a base da oferta dos cursos de graduação nesse horário.

É preciso refletir mais profundamente sobre a complexidade dessa resposta no que tange à questão da vocação. Sabemos que essa forma de conceituar a escolha profissional, muitas vezes, é atravessada por outras variantes que tendem

a formar no sujeito a ideia de vocação, subestimando ou desconsiderando a influência familiar que desde muito cedo incute na criança ideias e crenças sobre a profissão e acaba sendo incorporada como sendo vocação por muitos sujeitos.

[...] poucos são os alunos que conseguem reconhecer a influência ou pressão exercida pelos pais, amigos ou outras pessoas de seu convívio social. Isto em parte pode ser compreendido admitindo-se que há, no decorrer da vida dos indivíduos, uma interiorização de valores que se acham presentes nas representações acerca das profissões, fazendo com que seus ideais acabem, em geral, por corresponder aos ideais de sua classe e de seu grupo de convívio social. (BUENO; ENGE, 2004, p. 791)

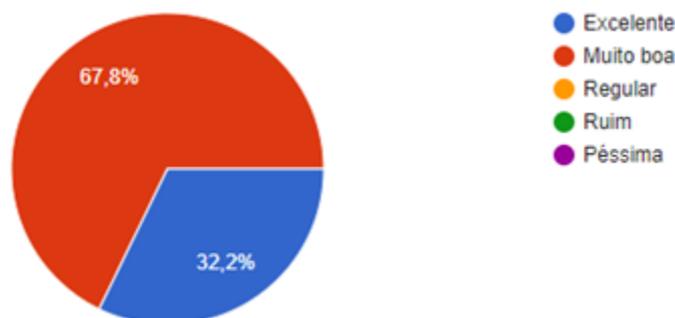
Muitas vezes, o termo ‘vocação’ também traz uma ideia de missão, predestinação, doação. Combinando os dados, percebemos que o sexo e a origem social também determinam aquilo que muitos chamam de vocação. Ou seja, as mulheres de baixo ‘capital social’ estão destinadas ao ofício de ensinar para que possam conciliar vida privada e vida pública. Ainda se pode pensar que essa ideia de vocação está ligada à concepção comum de que ser docente é ter características inatas para ensinar, ter amor e jeito com crianças, ter habilidades manuais ou gosto pelo conhecimento. Segundo Gatti *et al* (2019, p. 153),

O sentido prioritário da docência como vocação está mais presente nos estudantes de Pedagogia, que se ocupam das crianças nos anos iniciais da escolaridade, do que nos demais estudantes das licenciaturas, e costuma vir impregnado da representação da função docente como prolongamento das funções de maternagem e naturalização da escolha feminina pelo magistério.

Ainda é preciso considerar, conforme constata Nogueira (2003), que a decisão pelo ensino superior, entre os estudantes provenientes das camadas médias intelectualizadas e aqueles oriundos de camadas menos privilegiadas, é vivenciada de maneira bastante diferente. Enquanto, para os primeiros, o ingresso na universidade tem uma conotação de quase ‘uma evidência’, um acontecimento inevitável, para os demais, a passagem do ensino médio para o superior nada tem de ‘natural’. Isso porque boa parte desses estudantes não tem, praticamente, nenhum tipo de informação sobre vestibular e formação universitária (SILVA, 2007, p.61).

Quando nos interessamos por uma avaliação geral sobre o que os egressos pensam da formação oferecida pelo curso de Pedagogia da UFRRJ, suas respostas não tiveram muita variação em seu teor, conforme evidencia o gráfico abaixo:

Gráfico 15. Posicionamento avaliativo geral dos egressos sobre o curso de Pedagogia da UFRRJ, campus Seropédica - RJ.

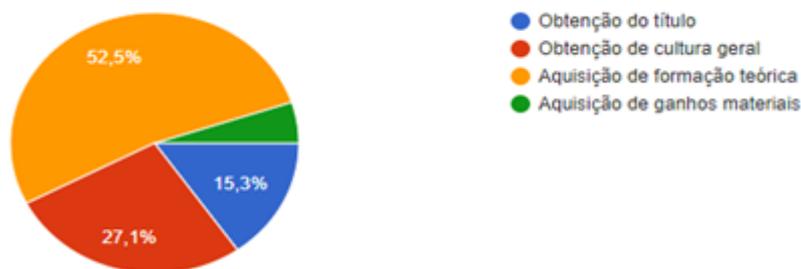


\*Em termos absolutos 40 egressos consideram a formação “muito boa” e 19 consideram “excelente”.

Vivemos em um contexto social tão complexo e difícil para as instituições públicas, desde 2016, especialmente para as licenciaturas, que acreditamos ser muito satisfatório e compensador aos docentes e gestores perceber que os estudantes consideram que a formação recebida, em uma avaliação geral, foi ‘muito boa’ e ‘excelente’. Desse modo, compreendemos que a formação atendeu as suas expectativas e contemplou os objetivos para o grupo de respondentes. No entanto, é pertinente destacar que entre o objeto e o discurso se interpõem uma série de variantes (BAKTHIN, 1988) e, por isso, ressaltamos que os alunos, ao responderem esse questionário, tinham conhecimento que era parte de uma pesquisa desenvolvida por uma professora do curso, o que nos levou a considerar a possibilidade de certa interferência desse fato nas respostas dadas.

Assim, para compreender melhor essa avaliação, aprofundamos nossa investigação, indagando sobre as contribuições que eles consideram importantes no que se refere à formação recebida. Suas respostas foram aglutinadas em uma representação gráfica (Gráfico 16), nos seguintes termos:

Gráfico 16. Indicação da melhor contribuição do curso de Pedagogia da UFRRJ, campus Seropédica - RJ, para cada egresso.



\*Em escala decrescente temos os seguintes números absolutos: 31 respondentes marcando a terceira opção; 16 a segunda; 9 a primeira e 3 a quarta opção .

Podemos inferir que, para a grande maioria dos respondentes, a aquisição de uma boa formação teórica foi a maior contribuição recebida, demonstrando que há preocupação com um desempenho profissional teoricamente fundamentado. Isso quer dizer que há uma consciência clara de que o exercício da docência é complexo e requer do profissional, além de sólidos conhecimentos sobre o ofício de ensinar, uma densa formação que não se restringe ao ‘saber fazer’, mas passa também pela formação do pensamento crítico e reflexivo, comprometido com as diferentes dimensões formativas que envolvem os indivíduos. Entendemos que tais elementos constroem um quadro formativo de conscientização muito próximo ao que Freire (2014) concebe como autonomia, uma vez que essa sólida formação teórica possibilita que se ultrapasse a consciência ingênua, para uma consciência crítica e assim se possa fazer opções. Logo, ficou evidente que esses egressos compreendem que “ensinar exige conhecimento do conteúdo a transmitir, pois evidentemente não se pode ensinar alguma coisa cuja significação não se domina” (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p. 483).

A segunda contribuição destacada evidencia que 16 egressos entendem que a profissão docente exige uma pluralidade de conhecimentos, que o domínio das técnicas e dos conteúdos a ensinar não são aspectos que garantem uma boa prática profissional. Importante destacar que acreditamos que essa resposta está relacionada às possibilidades que a universidade oferece no que se refere à participação dos alunos em diferentes atividades culturais e acadêmicas, principalmente se relacionarmos tal fato ao restrito universo cultural e social de origem de alguns alunos. Ao valorizarem a obtenção da cultura geral, o grupo de egressos demonstrou abertura para o mundo a partir de novas formas de enxergar

a realidade. Para Giroux (2003), a cultura tornou-se uma força pedagógica por excelência e Silva (2011, p. 152) entende que

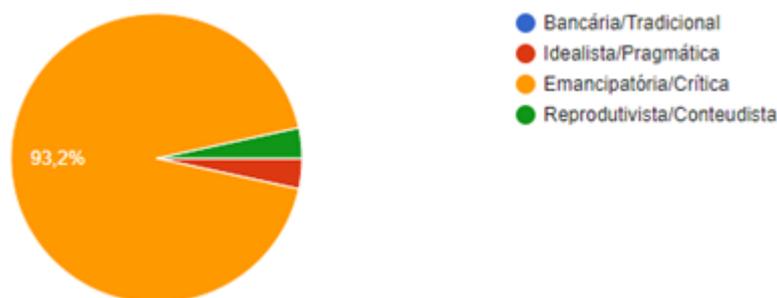
Um projeto educacional e formativo deve [...] assentar-se numa concepção de educação orientada para a formação cultural, de modo a garantir aos alunos, inclusive aos futuros professores, acesso ao saber acumulado e produzido pela humanidade, a cultura geral, que, por sua vez, envolve todos os conhecimentos elaborados e sistematizados pelos homens no seu trajeto histórico de se constituir razão.

Sabemos que os professores levam para a sala de aula experiências culturais que interferem diretamente na forma como ensinam e como compreendem as pessoas. Desta forma, um projeto formativo que vise a essa dimensão, em nossa perspectiva, está comprometido com o desenvolvimento de uma profissionalidade docente humanística e estética, transcendendo o instrumentalismo que muitas vezes marca a formação do pedagogo.

Não podemos deixar de refletir sobre as respostas atribuídas à opção ‘ganhos materiais’ que, mesmo tendo sido marcada por um pequeno percentual, demonstra que ainda encontramos pessoas que enxergam a profissão docente, como uma possibilidade de mobilidade social, mesmo sendo notória a pouca valorização social e econômica da profissão, sob a ótica das classes dominantes, conforme bem assinala Gatti (2009).

Na perspectiva de continuarmos compreendendo o que os egressos pensam da formação recebida, buscamos saber como eles entendem as bases teóricas/ideológicas dessa formação. O posicionamento que expressa tal avaliação consta do Gráfico 17:

Gráfico 17. Classificação dos egressos sobre o referencial epistemológico predominante no curso de Pedagogia da UFRRJ – Seropédica.



\*Em números absolutos 55 respondentes consideram que a formação foi emancipatória/crítica; 2 marcaram a opção reprodutivista/conteudista e 2 a idealista /pragmática.

Para 55 respondentes, a formação recebida teve como base uma perspectiva emancipatória/crítica. Nenhum dos respondentes considerou ter recebido uma formação baseada na perspectiva bancária/tradicional que, segundo Freire (2014), consiste em uma postura marcada pela imposição do conhecimento, realizada pelo professor (aquele que sabe/ensina/derrama conhecimentos) sobre o aluno (aquele que não sabe, sobre quem o conhecimento é depositado). Nessa ótica, a maioria considerou que recebeu uma formação emancipatória/crítica e entendemos que a graduação em Pedagogia possibilitou uma formação humanística centrada na reflexão crítica sobre a ação, comprometida com as questões sociais mais amplas e com o senso de responsabilidade social, com forte articulação entre teoria e prática. Ou seja, uma formação ética, voltada para a igualdade, liberdade, justiça e fundamentada na ideia de educação como bem comum.

Para entendermos a inserção ou o percurso profissional dos 59 egressos, organizamos suas respostas em relação aos seus espaços de atuação profissional, na atualidade, nos termos em que evidencia a Tabela 9 abaixo.

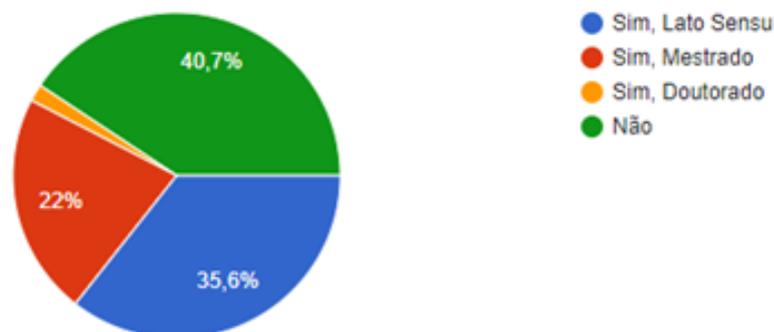
Tabela 9. Manifestação dos egressos do curso de Pedagogia da UFRRJ - Seropédica, sobre a atuação profissional atual, e cargos por eles ocupados

<b>MANIFESTAÇÕES DOS EGRESSOS</b>	
<b>ATUAÇÃO PROFISSIONAL</b>	<b>ABSOLUTO</b>
Pública	31
Privada	22
Não Informado	06
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>59</b>
-----	-----
<b>CARGOS OCUPADOS</b>	
Docente na Educação Básica	39
Docente em Curso de Pedagogia	01
Coordenadora Pedagógica	04
Pedagoga no DEGASE ou Educador Social	01
Assistente Educacional em Fundação	01
Assistente Editorial	02
Oficial de Marinha	01
Coaching (RH)	01
Outros	03
Não responderam	06
<b>Total</b>	<b>59</b>

Entendemos que o curso vem cumprindo a sua principal finalidade – formar professores para a Educação Básica –, pois entre os 59 respondentes, 42 atuam como professores. Se articularmos esse dado ao percentual atribuído às disciplinas de fundamentação e metodologias, analisados acima, vamos perceber que eles estão em conformidade, assim como a gestão e o trabalho em outros espaços educativos, uma vez que os percentuais destinados a essas áreas estão muito próximos da atuação desses profissionais nos cargos por eles ocupados.

É sabido que, diante de um mundo em contínuas mudanças, muitas vezes, só a formação inicial não é suficiente para ingressar e permanecer no mercado de trabalho. Dessa maneira, muitos procuram a continuidade dos estudos como forma de aprimoramento dos seus conhecimentos profissionais. Assim, questionamos os egressos sobre o assunto. Suas respostas configuram o quadro apresentado no Gráfico 18.

Gráfico 18. Manifestação dos egressos do curso de Pedagogia da UFRRJ – Seropédica - RJ, sobre a realização de cursos após a graduação universitária

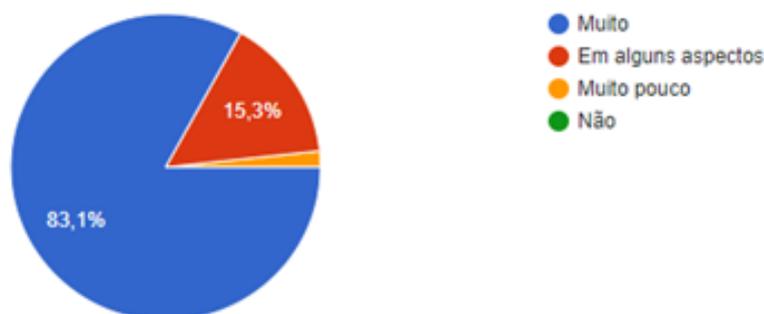


\* Em números absolutos 24 respondentes não estão cursando uma pós-graduação; 21 marcaram a opção *Lato-Sensu*; 13 marcaram o mestrado e 1 marcou o doutorado.

Embora o percentual dos que não deram prosseguimento à formação inicialmente seja majoritário, se juntarmos os percentuais atribuídos às diferentes modalidades, chegamos a 59,3% de egressos que estão dando prosseguimento à vida acadêmica, demonstrando que há um trabalho institucional voltado para o incentivo à pesquisa e para o aprofundamento dos conhecimentos profissionais, tal como também ficou evidente na análise da matriz curricular.

Na perspectiva de iniciarmos uma reflexão sobre a inserção profissional dos egressos, indagamos sobre a densidade da contribuição do curso de Pedagogia nesse processo de avanço acadêmico e profissional. Assim, lançamos uma pergunta cuja resposta dos egressos indicia o valor atribuído ao curso de Pedagogia nessa trajetória. Essa coleta foi lançada na representação do Gráfico 19 abaixo:

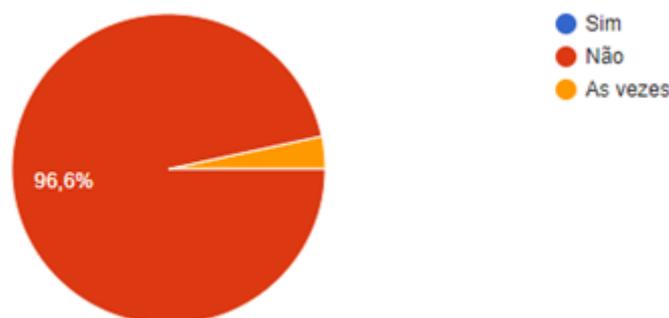
Gráfico 19. Manifestação dos egressos do curso de Pedagogia da UFRRJ - Seropédica-RJ, sobre a contribuição da formação recebida no seu desenvolvimento profissional.



\*Em números absolutos 49 respondentes consideram que a formação contribuiu muito com o seu desenvolvimento profissional; 9 consideram que contribuiu em alguns aspectos e 1 considera que contribuiu muito pouco.

É possível verificar que a grande maioria considera a contribuição do curso efetiva, confirmando a relevância atribuída à formação que aponta para a alta empregabilidade conquistada. Tal posicionamento também foi ratificado com as respostas dadas ao questionamento sobre se o egresso se arrependeu de ter escolhido o curso em pauta. Tais respostas estão presentes na planilha Gráfica 20.

Gráfico 20. Manifestação dos egressos do curso de Pedagogia da UFRRJ – Seropédica - RJ à pergunta sobre se se arrependeu da escolha do curso de Pedagogia.

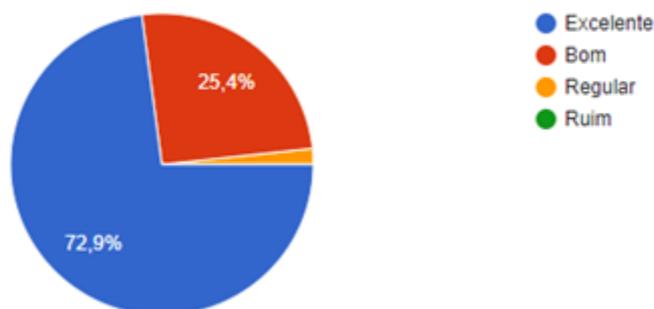


\*Em números absolutos 57 respondentes não se arrependeram de ter escolhido o curso; 2 marcaram a opção “ as vezes”

A escolha profissional é um momento complexo que envolve uma série de fatores. Sabemos que essa escolha nem sempre corresponde ao primeiro desejo dos alunos; estando, muitas vezes, pautada nas condições mais favoráveis, como nota do ENEM, acessibilidade, oportunidade para ingressar em uma universidade e depois migrar de curso, horário, distância da moradia e empregabilidade. Assim, é muito comum que as pessoas se arrependam da escolha feita no decorrer da graduação. No entanto, para esses egressos, a escolha foi acertada, evidenciando mais uma vez uma satisfação com a formação recebida.

Ao ser dada oportunidade de realizar uma avaliação geral do corpo docente do curso realizado, suas respostas convergem para o mais alto nível de satisfação dentre as opções disponíveis, conforme retrata o Gráfico 21:

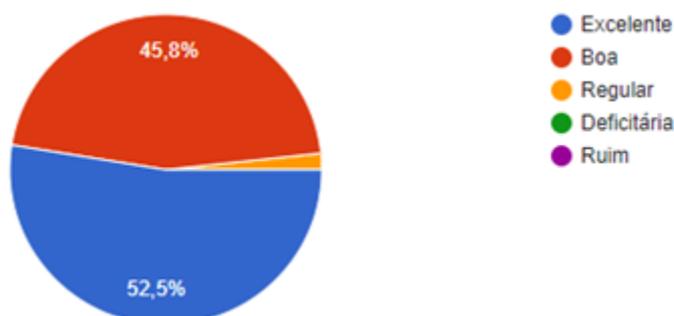
Gráfico 21. Avaliação feita pelos egressos do curso de Pedagogia da UFRRJ – Seropédica - RJ ao corpo docente do curso.



\*Para 43 respondentes o corpo docente é “excelente”; para 15 é “bom” e apenas 1 considera “regular”.

Esse quadro é compatível com a opinião dos professores que consideram o quadro de docentes de excelente qualidade, tanto no âmbito da formação como na interação com os discentes, demonstrando que há um consenso recíproco em relação à atuação desses formadores.

Gráfico 22. Avaliação dos egressos do curso de Pedagogia da UFRRJ – Seropédica - RJ, sobre a instituição formadora (UFRRJ).



\*Em números absolutos 31 respondentes consideram a instituição formadora “Excelente”; 27 consideram “Boa” e 1 regular.

No que se refere à instituição formadora, as opiniões estão bem divididas entre as opções avaliativas ‘excelente’ e ‘boa’, como no gráfico a seguir.

Até aqui, podemos considerar que tanto a Instituição como o curso nela realizado atenderam às expectativas dos egressos, quando de seus processos de formação profissional, pois as respostas dadas confluem para tal perspectiva, conforme indicou o gráfico apresentado.

Esse conjunto de informações possibilitou traçar e expressar um perfil do egresso do curso de Pedagogia Seropédica - RJ que não é muito diferente do que aparece, em tantos outros cenários, nos distintos cursos espalhados pelo país. Esse

instrumento permitiu capturar suas percepções, posicionamentos, avaliações em relação ao nosso tema de estudo – o curso de Pedagogia –, que acontece em *locus* específico: o campus da UFRRJ, Seropédica - RJ. Trata-se de um curso de graduação universitária notoriamente marcado pela presença e convivência de estudantes que, em sua maioria, são mulheres, pardas, trabalhadoras, moradoras da Baixada Fluminense ou de bairro do subúrbio da cidade do Rio de Janeiro, oriundas de escola pública e de família pertencente à classe popular. Esse perfil, assim constituído, tece suas singularidades identitárias justamente pela bonita diversidade que o compõe como curso ligado à rede pública de educação superior a serviço e em função do sistema educacional situado na Baixada Fluminense.

Mediante as respostas dadas por professores e egressos do curso, foi possível concluir que os egressos consideram ter recebido uma formação de qualidade, fundamentada nos pressupostos da Pedagogia crítica, ainda que inseridos numa sociedade tão desigual, onde as ideologias privatistas e mercantilistas dominam a formação docente, instrumentalizando os futuros professores com conteúdos e formas (técnicas e dinâmicas) adequados ao processo de ensinar. Assumir um projeto formativo comprometido em oferecer aos estudantes oportunidades para refletir, questionar e se envolver com problemas complexos do campo educacional e da nossa sociedade é uma insurgência nesses tempos neoliberais.

No próximo capítulo, apresentamos o ponto fulcral de nossa pesquisa, as narrativas de 20 egressos sobre suas experiências formativas no curso de Pedagogia da UFRRJ. Nosso objetivo é aprofundar e confrontar as percepções desses egressos com o panorama apresentando no presente capítulo. Assim, entendemos que, através da palavra fluida, do contexto narrado, da experiência partilhada, dos sentidos atribuídos, construímos uma visão mais alargada sobre o nosso enigma de pesquisa.



Figura 8. Interior do I.E. Fonte: Arquivo pessoal, cedido pelo Professor Bruno Viera.



Figura 9. Entrada lateral do I.E. Fonte: Arquivo pessoal, cedido pelo Professor Bruno Vier

*A Rural e o curso em si me fez ampliar e ter lentes de aumento para outras coisas. Foram muitos aprendizados... Ohhh, se foi... Particpei também durante um período da representação estudantil da pedagogia... Fui ao ENEPE (ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA) e conheci de perto movimentos sociais. Em Brasília, onde fizemos uma manifestação em prol de garantias de direitos na educação e a cavalaria atrás de nós... Só sei que eu agarrei a mão de uma colega minha na hora e ela falou: segura na minha mão que não vai acontecer nada... Relaxa! E não aconteceu! Graças!!! Mas, a Rural foi um portal enorme de possibilidades dentro do mundo acadêmico para além de... (Capivara Ousada)*

## 5 Narrativas da formação

Escrever uma tese tem muito de controlar anseios, de acelerar diante da imperiosa passagem do tempo, mas também de dar tempo para olhar o que se produziu até um ponto e assim retomar o traçado planejado, muitas vezes enveredando por fios pouco visíveis. As palavras, que aqui aparecem, para dizer desse capítulo que apresenta as narrativas dos egressos, também exigiu a necessidade de delinear os contornos da pesquisa, descrever os caminhos trilhados, as opções, os sujeitos participantes, as dificuldades e as reflexões.

Nossa opção metodológica, em trabalhar com as narrativas dos egressos, pautou-se na compreensão de que as narrativas se constituem em um instrumento de produção de dados, onde as subjetividades são reveladas a partir das experiências que os sujeitos elegeram para significar seu processo formativo.

No entanto, é importante destacar que essas narrativas foram construídas especialmente para essa pesquisa. Isso nos dá o sentido de que elas são fragmentos da história de vida de cada participante, que elegeu aquilo que, no momento da escrita, considerou mais relevante no seu percurso formativo, permitindo que transformássemos histórias privadas em histórias públicas neste estudo. Assim, não pretendemos fazer nenhum julgamento discricionário, mas compreender respeitosamente e responsivamente o que essas narrativas nos revelam sobre a relevância social e a qualidade acadêmica do curso de Pedagogia da UFRRJ, campus Seropédica. Consideramos importante explicitar o nosso entendimento sobre o conceito de relevância social e qualidade acadêmica para que se possa compreender o que buscamos nas narrativas, ou seja, o nosso objeto ou enigma de pesquisa, como conceitua Clandinin e Connelly (2011).

Entendemos que, na atualidade, a universidade vive procurando atender aos requisitos de qualidade estabelecidos por diferentes agências governamentais: CAPES, CNPQ, entre outras. Estes organismos traçam as metas a serem atingidas no que se refere à qualidade do conhecimento científico que está sendo produzido. No entanto, nossa visão é outra. O que pretendemos é identificar, através da percepção dos egressos, a relevância que este curso teve (tem). Inicialmente, observamos tal questão na dimensão pessoal, no que tange à ampliação do capital social e cultural, no atendimento das expectativas, necessidades e inserção

profissional e como respondeu às demandas de formação de mão de obra qualificada, principalmente no lócus da baixada fluminense e municípios vizinhos, uma vez que a justificativa para sua criação estava pautada na qualificação dos profissionais que atuavam na educação básica, séries iniciais, nesta área territorial, como está mencionado no PPC:

A carência efetiva, no contexto loco-regional, de um curso de nível Superior voltado para a formação de profissionais destinados ao Ensino Fundamental - segmento escolar que detém a maior densidade de matrícula dentre todos os demais, inscreveu a necessidade disponibilizar o curso de Pedagogia na única Universidade pública que, nesta condição, está a serviço do sistema educacional como um todo (2007, p. 13).

É nesse contexto que buscamos compreender a sua relevância social, ou seja, a resposta dada pela instituição às necessidades loco-regionais. Para Trindade (2007, p. 91 e 92),

Hoje, mais do que em qualquer outra época, o conhecimento tornou-se estratégico para um projeto de nação soberana num mundo globalizado. Nas novas exigências do mercado do trabalho, da competição econômica e cultural, do aprofundamento democrático e da própria cidadania republicana, a qualidade acadêmica e social do conhecimento transmitido e gerado pelas Instituições de Educação Superior é um fator determinante.

No momento em que grande parte das preocupações acadêmicas estão centradas na internacionalização do conhecimento, defendemos que o conhecimento, produzido no interior das instituições educacionais, deve atender prioritariamente a necessidades e problemas sociais concretos de uma determinada região territorial. Assim, é responsabilidade e compromisso das instituições públicas de ensino superior, comprometidas com um projeto de nação, ter como objetivo a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (LIMA, 2010, MOREIRA *et al*, 2017)

No caso desta tese, entendemos que a relevância social do curso de Pedagogia em questão está centrada em oferecer uma formação de qualidade para profissionais que atuarão na educação básica em instituições da Baixada Fluminense e municípios vizinhos, uma região marcada pela pauperização de grande parte da população que vive sujeita a uma alarmante situação de violência e ameaças. Para Mesquita (2016, p. 85), a Baixada Fluminense “Caracteriza-se por constituir uma área carente do estado, com uma série de problemas de

infraestrutura quanto ao saneamento básico, fornecimento de água e condições de moradia”. Segundo a mesma autora, Souza (2002) e Pierre Costa (2013) demonstram que a população da Baixada Fluminense necessita de melhorias em suas condições de vida, na educação e na distribuição de renda, para que possa alcançar padrões mais elevados de sobrevivência. Nesse sentido, entendemos que a relevância social da formação dos pedagogos egressos da UFRRJ visa atender aos interesses e necessidades dessas crianças, jovens, adultos e idosos oriundos da classe popular fortemente marcada por processos de exclusão e invisibilidades. Formar profissionais que estejam conscientes desse papel social, preparados para as demandas que a realidade concreta impõe, parece-nos a grande resposta que uma instituição pública, que se propõe a formar professores, pode ofertar. Para Santos Filho (2016, p. 218)

A universidade precisa repensar suas funções históricas tradicionais a fim de renovar suas práticas à luz do princípio da responsabilidade social e contribuir para o aprimoramento e transformação qualitativa da sociedade humana. Ela precisa colocar sua competência a serviço de todos os segmentos da sociedade a fim de gerar benefícios de qualidade de vida para todos eles e consolidar sua cidadania nacional e planetária.

Ainda cabe destacar que não podemos desconsiderar a dimensão pessoal que envolve uma formação universitária em uma região tão marcada pelo empobrecimento populacional. Temos consciência de que muitos desses egressos são os primeiros membros de suas famílias que cursaram uma graduação em uma universidade pública como apontam os estudos de (GATTI, 2019; RODRIGUES 2016; GOMES e MORAES, 2012). Assim sendo, também consideramos esses ganhos pessoais como uma contribuição ao desenvolvimento social dessa região.

Dentro desse cenário, as narrativas nos levaram às motivações e justificativas para a escolha pela Pedagogia. Foi possível, então, levantar dados sobre em que bases essa escolha aconteceu e se realmente foi uma escolha ou apenas uma adaptação de algo que se desejava, mas não era possível alcançar naquele momento.

Em relação à questão da qualidade acadêmica, não nos interessamos apenas pelos dados quantitativos de produção, mas buscamos nas narrativas as experiências formativas que revelam a qualificação do corpo docente, não apenas na questão da titulação, mas principalmente nas relações estabelecidas com o alunado e no compromisso social com o desenvolvimento do seu trabalho. O

conteúdo curricular, a organização disciplinar, a articulação teoria-prática, a prática da pesquisa, a formação intelectual e científica, são aspectos que também consideramos como indicadores da qualidade acadêmica ao analisar as narrativas dos egressos sobre o curso. Assim, buscamos identificar nos textos se o curso está alicerçado em critérios que possibilitam uma formação crítica emancipatória e referenciada, em contraposição à formação meramente instrumental e técnica.

A inserção profissional e a continuidade da vida acadêmica são aspectos que também consideramos relevantes para que pudéssemos aglutinar tanto a ideia de responsabilidade social como da qualidade acadêmica.

Para compreender as experiências formativas, utilizamos as ideias de Dewey (2010), centradas nos conceitos de interação e continuidade, e de Larrosa (2002) que entende a experiência como aquilo que nos transforma.

## 5.1 Narradores de experiências

Na pesquisa narrativa as pessoas são vistas como corporificação das histórias vividas [...]. As pessoas são encaradas como vidas compostas que constituem e são constituídas por narrativas sociais e culturais  
(CLANDININ, CONNELLY, 2011, p. 77)

Nossos narradores são para nós pessoas constituídas por experiências, por formas de olhar e entender os contextos, a sociedade, o mundo. Ao olharem para o que acontece (a eles e ao mundo), interpretam e dão sentido a tudo que vivem e sentem a seu redor (LARROSA, 2004). Logo, nossos contadores de histórias, predominantemente mulheres, redesenham suas experiências formativas vividas e sentidas no curso de Pedagogia da UFRRJ.

Nosso compromisso ético nos levou a garantir o anonimato dos participantes e assim resolvemos atribuir nomes fictícios a cada uma, da mesma forma como fizemos com os professores que tiveram seus nomes citados. Depois de muito pensar em algo que simbolizasse a UFRRJ, ou apenas “Rural” (como é nomeada no cotidiano pelos alunos), lembramos que é muito comum nesse espaço os alunos se identificarem com as “caviparas”, pois elas se tornaram um ícone da universidade. Esses animais costumam ser vistos com facilidade circulando pelo campus, principalmente no lago do Instituto de Agronomia. Existem *blogs* e *Facebooks* de alunos denominados: *As caviparas da UFRRJ*, *Amantes das Caviparas*, *As Caviparas não são fakes*. Dessa forma, consideramos que nada

poderia ser mais significativo para (re)nomearmos esses egressos como as capivaras.

Entendendo que as imagens também contêm narrativas, ilustramos nossa justificativa com as fotos (Figuras 10, 11, 12, e 13) que confirmam o que dissemos acima.



Figura 10. Superpopulação de capivaras. Fonte: Manual Ruralino Blogger



Figura 11. Família reunida. Fonte: [i.imgur.com/51VsWT](https://i.imgur.com/51VsWT).



Figura 12. Beijaço de capivaras. Fonte: UFRR@ufrjbr



Figura 13. A ilha das capivaras. Fonte: UFRR@ufrjbr

No entanto, ainda não estávamos satisfeitas, pois colocar capivara e numerá-las nos pareceu muito árido para textos narrativos. Dessa maneira, buscamos, na leitura das narrativas, adjetivos que pudessem expressar a característica latente dos narradores, aquilo que mais expressava cada subjetividade relatada. Assim,

sentimos a necessidade de apresentar na tabela 10 os dados característicos sobre cada participante.

Tabela 10. Dados dos participantes

Capivara	Codinome	Idade	Posição Profissional	Docência (anos)
1	Ousada	33	Prof. <sup>a</sup> Ed. Especial R/Pública Mestre	4
2	Agradecida	45	Prof. <sup>a</sup> R/ Pública	4
3	Encantada	28	Prof. <sup>a</sup> R/ Privada	2
4	Responsável	28	Prof. <sup>a</sup> Adjunta R/ Pública	1
5	Reservada	39	Não trabalha	S/E
6	Versátil	38	Prof. <sup>o</sup> R/Pública Diretor Adjunto	3
7	Sonhadora	26	Prof. <sup>a</sup> R/ Pública Doutoranda	2
8	Consciente	30	Prof. <sup>a</sup> R/Pública Doutoranda	8
9	Esforçada	29	Prof. <sup>a</sup> R/ Pública	8
10	Realizada	38	Prof. <sup>a</sup> Magistério Superior – Privado	10
11	Migrante	27	Programadora de Computador	2
12	Negra	28	Prof. <sup>a</sup> Ed. Infantil R/ Pública	5
13	Resiliente	40	Orient. <sup>a</sup> Pedagógica Doutoranda	10
14	Insistente	34	Mestranda	S/E
15	Lutadora	54	Prof. <sup>a</sup> R/Pública	3
16	Premiada	44	Prof. <sup>a</sup> R/ Pública Doutoranda	>20
17	Iniciante	36	Não trabalha	S/E
18	Comprometida	27	Prof. <sup>a</sup> R/Publica	6
19	Mãe	36	Prof. <sup>a</sup> R/Pública	2
20	Perseverante	54	Cabelereira	S/E

Importante ressaltar que adotamos, a partir desse ponto da escrita da tese, a expressão “Capivaras narradoras” no gênero feminino, pois a maioria dos participantes são mulheres, embora também tivéssemos contado com a narrativa de um egresso pertencente ao gênero masculino. A opção de concordância por esse gênero se dá pela quantidade, mas também pelo codinome adotado para os sujeitos narradores – capivara – palavra feminina.

Ao observarmos a tabela 10, é fácil perceber que nossas vinte ‘capivaras’ estão na faixa dos 27/54 anos, 13 estão lotadas na rede pública de ensino, 1 é

professora do Ensino Superior (rede privada), 1 orientadora pedagógica, 1 é mestranda em educação, 2 trabalham em outras áreas e 2 não trabalham. Esses dados já nos revelam certa potencialidade do curso em relação à inserção profissional dos egressos.

Outro dado que merece destaque está relacionado ao tempo de inserção profissional. Verificamos que 10 estão na faixa de 0 a 5 anos; 5 estão na faixa de 5 a 10 anos; apenas 1 tem mais de 20 anos e 4 ainda não se inseriram na carreira. Assim, podemos afirmar que a grande maioria pode ser classificada como “professores iniciantes” (GARCIA, 2010).

Enquanto delineávamos como faríamos a análise de dados qualitativos, recorreremos a muitos trabalhos e perspectivas. Depois das leituras feitas, assumimos que utilizaríamos o Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989) para que pudéssemos buscar os indícios, os detalhes e os pormenores que muitas vezes não estão explícitos, mas se encontrados revelam muito sobre aquilo que desejamos desvendar.

Bertaux (2010) considera que toda narrativa contém numerosos indícios sobre as relações e processos sociais que se procura identificar sendo um dos grandes desafios dos pesquisadores encontrarem esses indícios, pois muitos brilham, mas outros ficam escondidos. Por conseguinte, “Cada um dos indícios descobertos deve ser considerado como a ponta apenas visível de um imenso iceberg” (BERTAUX, 2010, p. 109).

As vinte narrativas, escritas e produzidas pelos egressos, foram destinadas a nos oferecer um amplo leque de possibilidades para que pudéssemos compreender melhor tudo aquilo que envolve o curso de Pedagogia da UFRRJ e seu potencial formativo. Elas nos revelam um processo de gênese e de devir, pois todas falam das suas origens, mas não deixam de mencionar as expectativas para o futuro, assim como o lugar onde por hora se situam. De acordo com a perspectiva Deweyana, esse espaço tridimensional de pesquisa narrativa comporta a dimensão pessoal e social (interação), passado, presente e futuro (continuidade) e noção de lugar (situação) (CLANDININ e CONNELLY, 2011).

Assim, entendemos que a seleção dos processos memorísticos tensionam as diferentes dimensões da vida pessoal e isso nos levou a buscar inicialmente: quem são os alunos do curso de Pedagogia da UFRRJ? Qual a motivação para a escolha

da graduação? O que pensam sobre o curso, como se inseriram no mercado de trabalho e na vida acadêmica?

Entendemos que antes das análises seria oportuno trazeremos uma pequena síntese sobre cada capivara para que os leitores possam entrelaçar os perfis com as diferentes dimensões dos recortes das narrativas utilizados no decorrer do trabalho.

Capivara Agradecida - Filha da classe operária, concluiu o ensino fundamental aos 15 anos, mas teve que parar, por cinco anos, por dificuldades financeiras da família para custear as passagens. Ao concluir o ensino médio, começou a trabalhar, casando-se em seguida. Dedicou-se à maternidade e, somente aos 39 anos, decidiu cursar uma graduação. Quase optou por um curso na modalidade EAD, novamente por conta do custo das passagens. Viveu experiências muito significativas durante a formação, especialmente a participação no PIBID. Atualmente, sente-se muito realizada e agradecida por ser regente em uma turma de educação infantil, na rede municipal do Rio de Janeiro, e pretende fazer o mestrado.

Capivara Encantada - Ela cursava jornalismo, mas se sentia desencantada. Assim, por influência de familiares, decidiu migrar para Pedagogia. Na UFRRJ, viveu todas as oportunidades que a universidade pode oferecer. Ao se inserir na carreira, encontrou algumas dificuldades, enfrentou ainda sérios problemas de saúde e uma gestação. Guarda grandes e afetuosas recordações da vida universitária. Por tudo que viveu e pela profissão, sente-se encantada Hoje, aos 28 anos, atua na rede privada.

Capivara Responsável - Uma mulher de 28 anos, residente da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, filha da classe trabalhadora, enfrentou muitos conflitos e desafios familiares, mas teve o incentivo dos pais para estudar. Optou pela Pedagogia porque abrangia várias possibilidades de atuação, além da docência. Acredita que não seria o que é hoje se não tivesse vivenciado todas as transformações que o curso e a Rural proporcionou. Ela ressalta a experiência adquirida no PIBID e nos estágios realizados como a grande potencialidade da formação. Assim que concluiu o curso, assumiu o cargo de professora adjunta no município do Rio de Janeiro, aguarda a chamada para o cargo de professor do ensino fundamental. Considera que a formação lhe permitiu adquirir a tão sonhada independência financeira.

Capivara Ousada - Começou a trabalhar aos 9 anos ajudando a mãe. Ela e a irmã foram criadas pela mãe que, sozinha, fazia faxinas e vendas para o sustento das três. Sonha com uma educação que permita a todos desenvolver uma consciência autocrítica, acredita que a Rural tenha uma magia, pois não consegue largá-la. Nessa instituição, viveu importantes momentos de sua vida. Foram muitos aprendizados: conheceu de perto os movimentos sociais e as lutas de classe. Atualmente, é professora da educação especial em uma rede pública, foi aprovada para o doutorado na USP e na UFRRJ, mas por problemas pessoais, acabou desistindo. É membro de um grupo de pesquisa e agora pretende dar continuidade à vida acadêmica.

Capivara Reservada - Casada, tem dois filhos, 39 anos e não gosta muito de falar de sua vida. Cursar Pedagogia não foi uma escolha sua e sim sugestão de uma amiga que via nela um jeito especial de se relacionar com crianças. Embora tenha concluído a graduação, não se identificou com o curso. Ressalta que a formação lhe permitiu “pensar fora da caixinha” e desenvolver o pensamento crítico. Guarda boas lembranças dos professores, no entanto, a experiência formativa não lhe permitiu construir amizades. No momento, está fazendo uma especialização em Psicopedagogia, pois deseja experimentar a função e se sentir parte do cenário educacional.

Capivara Sonhadora - Mineira, com 26 anos, filha da classe trabalhadora, moradora de um município do Estado de São Paulo, adora literatura e, durante a trajetória estudantil, enfrentou o *bullying* e tantos outros desafios. Após uma pesquisa realizada na *internet* sobre as graduações, abandonou o trabalho de balconista em uma farmácia para se dedicar ao curso escolhido. Em relação ao percurso formativo, também ressalta a importância do PIBID e o empenho dos professores. Após a conclusão da graduação, foi contratada para atuar como docente em uma rede pública, mas abandonou o contrato após a aprovação no mestrado e posteriormente no doutorado. No momento, aguarda convocação para os diversos concursos em que foi aprovada.

Capivara Versátil - Menino de família simples, morador de Angra dos Reis, foi pai ainda durante a graduação. Hoje, com 38 anos, é professor da rede pública de Paty do Alferes, diretor adjunto de escola, além de ser bacharel em Teologia. Em princípio, não queria cursar Pedagogia, seu desejo inicial era Direito ou educação Física, mas o fato de necessitar de trabalhar o impulsionou a escolher

um curso noturno. Na sua opinião, o curso exige muita leitura, comprometimento, disponibilidade, engajamento, capital sociocultural, capacidade de desenvolver um pensamento crítico, trabalhar em equipe, retórica, discurso, interpretação, leitura, escrita, entre outros. Para ele, cursar Pedagogia na Rural foi uma mudança total de vida nos âmbitos social, cultural, econômico, político.

Capivara Consciente - Iniciou na Pedagogia, desejando ser professora, participou de todas as possibilidades disponíveis, pois não precisava trabalhar. Embora seus pais fossem pertencentes à classe operária, faziam o possível para lhe garantir o ensino superior. Acredita que “é crucial a emancipação dos sujeitos na perspectiva de romper com as consciências alienadas pela mídia, (des)governo e outras instâncias manipuladoras”. Atualmente, é professora da rede municipal de Duque de Caxias e doutoranda em Educação na UFRRJ.

Capivara Esforçada - Por pertencer a uma família humilde, sabia que se quisesse estudar teria que se esforçar. Foi o que fez, já que seu maior sonho era fazer uma graduação. Cresceu com esse objetivo, pois entendia que isso era importante para toda família. Sua trajetória no curso foi muito proveitosa, embora tenha enfrentado algumas dificuldades. Houve momentos em que teve que atravessar três municípios, para chegar à universidade, em função do trabalho que exercia. Atualmente, é professora da rede municipal do Rio de Janeiro e se sente muito realizada.

Capivara Realizada - Ela é cria de Seropédica, lugar que lhe proporcionou uma infância maravilhosa, mas hoje vive no interior da Bahia. Desde criança, nutre o sonho de ser professora. A Pedagogia é sua segunda licenciatura e foi nesse curso que encontrou o sentido da docência após viver momentos angustiantes em sala de aula. Foi nas salas do IE, junto aos professores do curso e nos debates e discussões, que entendeu que seu papel em sala de aula ia muito além de ensinar conteúdo. Hoje, aos 38 anos é professora de um curso de licenciatura em Pedagogia em uma universidade privada.

Capivara Migrante - Com 27 anos, moradora de Duque de Caxias, município da Baixada Fluminense, de família humilde, escolheu a Pedagogia por ser a última chance de entrar para uma universidade federal. Inicialmente, tentou mudar de curso, mas acabou desistindo em virtude dos professores, que a fizeram ver a docência de outro modo. Ressalta que sua experiência formativa mais relevante, além da relação estabelecida com os professores, foi a participação no

PIBID. Iniciou na carreira docente trabalhando em uma creche privada, onde permaneceu por dois anos até mudar de país e trilhar “outros caminhos”. Hoje, é programadora de computadores, vive na Espanha, mas ainda guarda o desejo ser professora.

Capivara Negra - Sempre desejou ser professora, por isso cursou a Escola Normal. Em princípio, escolheu a Pedagogia por ser um curso noturno e assim ter a chance de trabalhar. Considera que aproveitou todas as oportunidades que a universidade pode proporcionar, principalmente no que se refere à formação humana. O cargo de professora da educação infantil da SME/RJ foi conquistado oito meses após a conclusão do curso.

Capivara Resiliente - Quando criança enfrentou muitos problemas na escola, por não ter a mesma condição do irmão, que era considerado superdotado. Foi chamada de “burra” e enfrentou as marcas do fracasso escolar após acumular algumas reprovações. Cursou História na UFMG, mas sentia falta da formação pedagógica, por isso, buscou o curso de Pedagogia. Acredita que hoje é uma professora muito melhor. Atualmente, é Orientadora Pedagógica em uma rede municipal e doutoranda da UFRRJ.

Capivara Insistente - De origem humilde, enfrentou muitos problemas no decorrer da vida, especialmente em relação aos distúrbios psiquiátricos da mãe. No entanto, teve o incentivo dos avós para estudar. Foi com o salário de empregada doméstica da avó que a família se sustentou. Somente aos 25 anos, terminou o Ensino Médio, trabalhou como auxiliar administrativo e fez formação de professores no pós-médio. Ser bolsista do PROIC, PIBID e PIBIC fez toda a diferença em sua formação. Considera que tudo que viveu na universidade foi uma oportunidade de crescimento. Ela ama ser a mulher que a Rural a tornou. Atualmente, é mestranda, pretende ser pesquisadora e professora universitária.

Capivara Lutadora - A mulher, mãe e trabalhadora que se sentia inferior por não ter cursado o ensino superior, depois dos 40 anos, buscou essa realização escolhendo o curso de Pedagogia por já trabalhar na secretaria de uma escola. Enfrentou o desafio de estudar, trabalhar e conciliar a vida doméstica com muitas dificuldades. No entanto, se dedicou com afinco e tentou extrair todas as possibilidades que a formação pode oferecer. Assim, antes mesmo de terminar a graduação, foi aprovada em um concurso público para o magistério do município

do Rio de Janeiro. Hoje, aos 54 anos, com três anos de inserção na carreira docente, sente-se feliz e realizada com a profissão escolhida.

Capivara Premiada - Desde criança, sonhava em ser professora, mas ficou decepcionada com a desvalorização da carreira ao lecionar em pequenas escolas privadas. Na universidade, participou de grupos de pesquisa e iniciação científica. Acumula uma experiência profissional de mais de vinte anos, atuando na rede pública de ensino, onde já exerceu o cargo de diretora de escola. Recebeu o Prêmio Anísio Teixeira por sua monografia. Hoje, com 44 anos, é doutoranda na própria UFRRJ.

Capivara Iniciante - Ao ingressar no curso, sentia-se um peixe fora d'água, pois não tinha nenhuma experiência no campo educacional e achava que cursar uma universidade estava fora de sua realidade social. Durante o curso, teve que abandonar o trabalho e logo depois engravidou. Assim, não viveu a universidade como gostaria. Ainda não se inseriu na carreira docente, mas sonha com esse momento.

Capivara Comprometida - Escolheu o curso a partir das lembranças das experiências traumáticas que viveu na escola. Quando cursou a escola Normal, teve a oportunidade de conhecer a UFRRJ, onde viveu as experiências mais marcantes de sua vida. Atualmente, é professora do município de Seropédica.

Capivara Mãe - Aos 36 anos, sua maior referência é ser mãe de uma doce menina. Ela, que abandonou o trabalho para estudar e como consequência teve que aprender a fazer bolos para sobreviver na universidade, escolheu cursar Pedagogia após concluir o curso de Licenciatura em Economia Doméstica. Considera que o período em que esteve na universidade foi de crescimento, pois os desafios que encontrou ao longo do curso a fizeram evoluir como gente. Dias depois de concluir o curso, foi empossada como professora regente em uma rede municipal. Nesses dois anos de formada, acredita que está aprendendo muito, pois busca, observa e estuda. Para ela, a sala de aula é o seu lugar, é onde se sente realizada. Assim ela tem um imenso orgulho de ser professora.

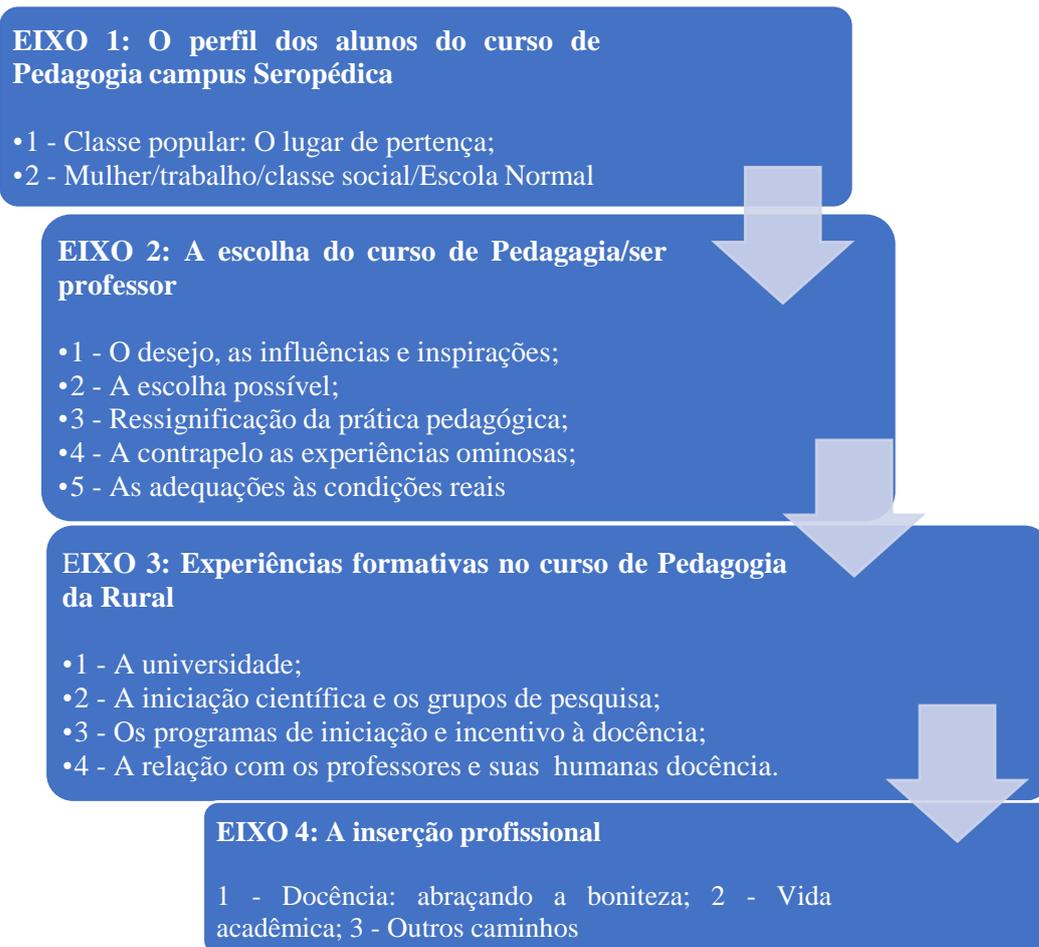
Capivara Perseverante - Nasceu em Seropédica e foi criada no campus da universidade, onde seus avós moravam, já que um tio era professor e a tia bibliotecária. Enfrentou muitas dificuldades na vida por causa da perda de visão do pai. Começou a trabalhar aos 13 anos e aos 19 parou de estudar assim que concluiu o ensino médio. Seu desejo era ser médica, motivada pela experiência do

filho que estava se preparando para o ENEM. Decidiu voltar a estudar aos 45 anos e considera que foi um período maravilhoso o tempo em que esteve na universidade. Embora não tenha exercido nenhuma função na área educacional, considera que a formação contribuiu para atuar em outras áreas. Aos 54 anos, trabalha como cabeleireira, mas aguarda convocação em um concurso em que foi aprovada.

Faremos nossa apresentação e interpretação dos dados produzidos a partir de eixos e subeixos de análise. Importante dizer que esses eixos e subeixos foram encontrados após intensa leitura e todos emergiram dos indícios localizados nas narrativas dos egressos. Destacamos, ainda, que em alguns momentos triangularemos os dados produzidos nas narrativas com os dados coletados com o questionário aplicado aos 59 egressos, apresentado no capítulo 5.

Para tanto, optamos por discorrer sobre cada um dos eixos e subeixos nas subseções a seguir, como mostrado no diagrama abaixo.

Diagrama 1. Eixos e subeixos da pesquisa. Fonte: Elaboração da autora.



Entender quem são os alunos do curso de Pedagogia da UFRRJ/Seropédica nos pareceu relevante, pois, segundo Josso (2007), os lugares educativos acolhem pessoas com expectativas, motivações e preocupações e no centro dessas preocupações se aloja a questão da identidade. Isso requer que, ao olharmos para um projeto formativo, consideremos as rupturas, heranças, os projetos de vida e as singularidades que levaram os sujeitos até ali.

Dessa forma, nos indagamos sobre quem são esses sujeitos que escolhem cursar uma graduação em Pedagogia, de onde vêm essas pessoas, que marcas carregam. De acordo com o perfil quantitativo, que levantamos através de um questionário aplicado, em sua maioria, esses egressos são: ‘mulheres, pardas, trabalhadoras, moradoras da Baixada Fluminense ou de bairros do subúrbio do Rio de Janeiro, oriundos de escola pública e de família pertencente a classes populares’. Mas será que esses aspectos definem uma identidade? O que esses egressos trabalhadores(as) pensam sobre o que são e de onde vieram?

No interior de seus grupos de pertença, as pessoas se organizam de forma diferenciada, dão sentidos distintos às suas existências. Para Goodson (2007, p. 71), “As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingrediente chave da pessoa que somos do nosso sentido do eu.” Assim, acreditamos que as narrativas aqui apresentadas podem nos revelar com muito mais profundidade sobre o perfil desses egressos e dessa forma ajudar a compreender os contextos sociais e profissionais que envolvem o nosso objeto de estudo.

Diagrama 2. Perfil dos alunos do curso de Pedagogia

EIXO 1: O perfil dos alunos do curso de Pedagogia  
campus Seropédica

1 - Classe popular: o lugar de pertença  
2 - Mulher/ trabalho/classe social/ Escola Normal

## 5.2 O Perfil dos alunos do Curso de Pedagogia Campus Seropédica

### 5.2.1 Classe popular: O lugar de pertença

Uma parte dos egressos participantes voltaram ao passado para ressaltar o início de suas histórias e, ao iniciarem as suas narrativas, destacaram suas classes sociais, enunciando de forma acentuada sua origem popular. Esse não é um dado novo, pois já foi identificado em várias outras pesquisas sobre os cursos de Pedagogia (GATTI *et al*, 2009, 2019; PRATES, 2014; RODRIGUES, 2016) e já estava citado nos questionários aplicados. Sua repetição não nos leva a uma resposta, mas a muitas perguntas, sendo a principal delas, refletir sobre o porquê de a classe popular escolher esse curso. Goodson (2007) considera que a origem sociocultural é um ingrediente importante para pensarmos as questões da formação profissional. Entendemos que as identificações sociais interferem em grande parte na vida das pessoas e nas construções de suas subjetividades. Essa percepção subjetiva, que cada sujeito tem da sua individualidade, inclui noções como consciência de si e definição de si (MOITA, 2013 p. 115).

Tal caracterização é retratada como nos trechos a seguir:

*Sou de BH, minha família era pobre, meu pai pedreiro, minha mãe era dona de casa, somos sete irmãos. Tanto eu, como todos os meus demais irmãos, ingressamos no primário sem antes ter*

*pisado em uma escola, como era comum naquela época. (Capivara Resiliente)*

*Nasci no bairro de Bangu, onde vivi a maior parte da minha infância. Sou integrante de uma família de origem humilde, filha de pai branco e mãe negra. [...] Fui criada pelos meus pais, morando juntos, somente até os meus 12 anos de idade. Minha mãe, após a separação, entrou numa depressão forte e desencadeou no seu adoecimento mental, com sérios problemas psíquicos. (Capivara Insistente)*

*Bem, minha família é composta por minha mãe e minha irmã. Considero assim, pois fui criada sem a presença do pai... Minha mãe que criou e cuidou de mim e de minha irmã sozinha, trabalhando como faxineira, vendedora de roupas e eu sempre ajudando ela nas vendas. Eu tinha 9 anos quando comecei também a ajudá-la nas vendas. E minha irmã também ajudava. (Capivara Ousada)*

Os depoimentos das Capivaras insistente e ousada nos falam de um intenso sofrimento vivido pela separação dos pais. Observamos, ainda, o relato da Capivara Insistente pelo adoecimento da mãe, que perdura até os dias atuais. Elas evocam esse passado para ilustrar as suas trajetórias de vida frente aos obstáculos enfrentados. Para Catani e Vicentini (2004, p. 273),

O passado que lhes permitiu tornar-se o que eles efetivamente se tornaram é um passado ainda presente, objeto de nostalgia, mas também de sofrimento, e sobre o qual é preciso retornar incessantemente como se a posição social adquirida fosse antes de tudo uma posição de isolamento. (Idem p.273)

Ainda destacamos que o discurso da Capivara Resiliente revela um contexto histórico-social, onde a primeira aproximação da criança com a escola só acontecia no 1º ano do ensino fundamental, ou seja, cursar a educação infantil se configurava como um privilégio para a classe popular.

Da mesma forma, as demais narrativas continuam a desenhar a classe popular como lugar de pertença:

*Eu venho de uma família simples. Meu pai é motorista de ônibus, aposentado, e minha mãe, berçarista de creche. Ambos residem em Angra dos Reis-RJ. (Capivara Versátil)*

*Sou de família simples de Nova Iguaçu [...] Eu cresci praticamente sozinha, não havia crianças por perto e meu irmão só nasceu quando eu tinha 9 anos e meus primos moravam longe. (Capivara Consciente)*

*Tenho 27 anos. Sou de uma família humilde que pertence ao município de Duque de Caxias (Rio de Janeiro). Meus pais se*

*separaram quando eu tinha apenas 8 anos de idade, e a partir disso minha vida começou a tomar novos caminhos. (Capivara Migrante)*

*Eu nasci e cresci no município de Nova Iguaçu/RJ, numa família com pai, mãe e um irmão um pouco mais novo do que eu. Minha infância e adolescência foi boa e ruim. Me recordo de experiências felizes, mas também de momentos muito difíceis. Não posso negar que, mesmo como pobre, no tocante a questões materiais, não passei por problemas significativos. (Capivara Responsável)*

Ao revisitar a memória para a construção das narrativas, esse grupo de egressos marca fortemente, no início dos seus textos, as suas origens sociais a partir de alguns indícios, tais como os locais de moradia, as dificuldades da vida, a pobreza e as relações familiares. Assim, em nossa compreensão, essa reflexão diacrônica, além de trazer as marcas do passado, e poder ser um autorretrato das suas existências, é uma sutil indicação de uma mobilidade social no presente, pois quando os participantes dizem: “Sou de origem humilde”, “de família simples”, parece que desejam dizer que vieram de lá, mas alcançaram graus sociais mais elevados a partir da carreira escolar. De alguma forma, a trajetória dessas pessoas aponta para uma lógica contrária à Teoria do Capital Cultural e da visão de escola como reprodutora social de Bourdieu (1998), que considera:

É provavelmente por efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade das desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (1998, p. 41)

Para Bourdieu (Idem), um jovem da classe superior tem oitenta vezes mais possibilidade de entrar para uma universidade do que um jovem da classe assalariada. Dessa forma, o autor enfatiza que a família transmite certo capital cultural e certo *ethos* que terão uma relevância significativa na trajetória de formação de seus membros. Importante destacar que o a teoria de Bourdieu estava centrada na sociedade francesa e nos cursos de maior prestígio como Medicina e Direito. No entanto, entendemos que muitas vezes esse cenário ainda se reproduz no contexto educacional brasileiro.

Connell (2007) também considera que as crianças, oriundas de famílias pobres, são as que têm menos êxitos na escola. No entanto, essas pessoas

subverteram essa lógica e chegaram ao ensino superior e à pós-graduação. Talvez por isso seja tão relevante declarar, logo no início, a sua classe social, pois ela revela superações pessoais, familiares e sociais. É óbvio que, nos últimos anos, tivemos no país uma relevante expansão do ensino superior que oportunizou que a classe popular adentrasse nas universidades públicas e privadas. No entanto, sabemos que cursar uma graduação ainda não é um processo contínuo e natural para muitas famílias, já que ainda é uma exceção para uma grande parte da classe popular. Sobre tal afirmação, em sua narrativa, a Capivara Iniciante destaca: *Na verdade, cursar uma universidade não fazia parte da minha realidade social [...]*.

Ao estudar o sucesso escolar nos meios populares, Lahire (1997) encontrou algumas variantes que podem interferir nesta lógica a partir das distinções familiares. Para ele, a primeira distinção diz respeito às condições socioeconômicas, já que, mesmo entre famílias com o mesmo nível econômico, existem formas de organização que se diferenciam. Por conseguinte, algumas famílias conseguem administrar melhor seus recursos, outras são constituídas de pais com maior estabilidade profissional, há ainda a possibilidade de situações adversas (como morte, acidente, desemprego) influenciarem essa situação. Connell (2007) também considera que as pobrezas não são todas iguais. Sabemos que talvez essa não seja uma grande surpresa, no entanto, precisa continuar sendo dita, pois ela tem muito ainda a nos revelar. Para essa compreensão, trazemos alguns excertos das narrativas dos egressos:

*Meus pais vieram do estado do Espírito Santo ainda crianças e se estabeleceram aqui em Seropédica, tenho 4 irmãos e uma irmã. Meu pai ainda jovem, com 38 anos, perdeu a visão, o que fez com que passássemos por muitas dificuldades, uma vez que minha mãe sempre foi Do Lar, dedicada aos cuidados com a família. Contudo, isso não fez com que perdêssemos o de melhor de nossa infância, crianças alegres, irmãos amigos e sempre de “bem com a vida, cheia de sonhos e esperanças e uma vida confortável.” (Capivara Perseverante)*

*Eu sempre gostei de estudar. Quando eu tinha 15 anos, terminei a antiga 8º série, mas não pude seguir para o Ensino Médio, porque minha irmã caçula acabara de nascer (sou a mais velha de 6 irmãos) e para dar continuidade, eu teria que pegar ônibus, e [sic] naquela época não havia gratuidade para estudantes. Moro aqui mesmo em Seropédica, no Km 40 e eu teria que estudar no Colégio estadual Presidente Dutra (km 47), ir para Itaguaí ou Campo Grande. Então, não estudei naquela época. Fiquei em casa, cuidando dos irmãos [...]. (Capivara. Agradecida)*

A narrativa da Capivara Perseverante confirma essa dimensão, trazida por Lahire (1997), no que se refere à organização familiar, pois mesmo sendo pertencente à classe popular e enfrentando algumas adversidades, seus pais conseguiram oferecer a ela uma infância tranquila. Já na narrativa da Capivara Agradecida, além de outra organização familiar, encontramos um contexto social e histórico onde as ações para atender as necessidades do alunado pobre era inexistente, ou seja, por falta de recursos financeiros para o seu deslocamento ela relata que teve que interromper sua trajetória escolar. Para Silva e Silva (2010, p. 157), “a exclusão não é um fenômeno novo, decorre do processo de acumulação capitalista, apresentando caráter estrutural com agravamentos cíclicos, portanto, é próprio da sociedade capitalista incluir e excluir”. Isso nos faz perceber a importância de certas ações afirmativas e políticas para minimizar as desigualdades sociais tão marcadas em nossa sociedade. Percebemos também que, ao narrarem, as pessoas buscam os fatos, as relações e situações às quais foi atribuída uma significação relevante (ABRAÃO, 2004).

Outra dimensão, discutida por Lahire (Idem) e que encontramos nas narrativas, diz respeito ao investimento escolar realizado pelas famílias. Mas o autor destaca não haver um consenso preciso a esse respeito, uma vez que existem famílias que investem muito e não conseguem bons resultados, enquanto outras investem menos e alcançam resultados mais positivos. Aqui, interessou-nos o destaque que as capivaras deram a esses investimentos como uma forma de reconhecimento do esforço empreendido pelos pais nas suas formações.

*Não posso negar que mesmo como pobre, no tocante a questões materiais, não passei por problemas significativos. Estudei em escola particular por um bom tempo, fiz cursos profissionalizantes, pagos e gratuitos, tive acesso a livros, internet, brinquedos etc. Enfim, mesmo que às vezes indiretamente sentia dos meus pais o incentivo a estudar, isso até eu terminar meu Ensino Médio. (Capivara Responsável)*

*Eu cresci sabendo que minha família não tinha tantas condições de bancar uma educação melhor, mesmo estudando numa escola particular pequena de bairro, eu sabia que se eu quisesse continuar estudando eu deveria me esforçar. Eu sempre gostei de estudar e vi no estudo uma forma de crescer porque era algo que me deixava feliz, pois eu era boa. (Capivara Esforçada)*

*Sou cria de Seropédica e vivi até o ano de 2015 em um bairro da cidade. Filha de uma mulher batalhadora que sempre fez de tudo pelos filhos. (Capivara Realizada)*

Percebemos, nas três narrativas, a presença do esforço familiar como investimento na educação dos filhos. Elas relatam que, mesmo fazendo parte de um estrato social onde o sacrifício é o caminho para se alcançar os objetivos traçados, os esforços empreendidos, especialmente pela figura materna, asseguraram a viabilidade da formação, demonstrando que a educação ainda concentra grande parte das esperanças da classe trabalhadora. Nogueira (2006) revela que, na contemporaneidade, há um intenso movimento de aproximação entre família e escola, estando presente, na política educacional de diversos países, como forma de aumentar o sucesso escolar das crianças. No entanto, ela adverte que é preciso nuançar vários fatores para discutir essa temática, onde muitas vezes:

Os pais tornam-se, assim, os responsáveis pelos êxitos e fracassos (escolares, profissionais) dos filhos, tomando para si a tarefa de instalá-los da melhor forma possível na sociedade. Para isso, mobilizam um conjunto de estratégias visando elevar ao máximo a competitividade e as chances de sucesso do filho, sobretudo face ao sistema escolar – o qual, por sua vez, ganha importância crescente como instância de legitimação individual e de definição dos destinos ocupacionais. (NOGUEIRA, 2006, p. 161)

Além da classe social, outra categoria que revela aspectos das identidades de nossas capivaras diz respeito ao exercício do trabalho antes da entrada na universidade, situação muito comum para as pessoas pertencentes às classes populares, onde a luta pela sobrevivência começa cedo e quando muitas vezes o ensino médio é visto como o ponto mais alto onde se pode chegar, ou até onde a família pode se responsabilizar. É comum, nos meios mais pobres, os pais utilizarem a expressão “Meu filho terminou os estudos” quando estes apenas concluíram o ensino médio. Nessa perspectiva, o trabalho é naturalizado como uma consequência do Ensino Médio. Lareau (2007) já demonstrava em seus estudos que os pais proletários desejam o avanço educacional dos filhos, mas faltam os recursos para que isso se efetive, sendo a graduação considerada um privilégio a ser alcançado em conciliação com a vida laboral.

Para melhor desenvolver as ideias que apresentamos, no subitem abaixo, destacaremos os aspectos relacionados ao trabalho/estudo, principalmente na questão que envolve o papel da mulher de classe popular em nossa sociedade,

como apontado nas narrativas. O objetivo é compreender a influência do curso de Pedagogia nas trajetórias profissionais dos egressos.

### 5.2.2 Mulher: Trabalho, Classe Social e Escola Normal

Nessa parte do trabalho, trazemos as vozes das mulheres trabalhadoras e que, pelas condições sociais existentes, interromperam o percurso formativo para se casarem, trabalharem e serem mães e só depois terem a chance de cursarem uma graduação. Também emergiu das narrativas uma questão relevante que diz respeito ao papel da Escola Normal na formação dos professores e que será debatida a partir do que nos contam Capivara Lutadora e Capivara Agradecida.

*[...] por circunstâncias da vida, eu não terminei o ensino médio. Casei, tive três filhos e nenhuma outra oportunidade de voltar a estudar. Então, veio o divórcio aos 36 anos, e aos 39, voltei a escola, concluindo assim, meu ensino médio. No ano de 2007, quando me formei no ensino médio, fui contratada para trabalhar no CIEP em que eu havia terminado o meu ensino médio. A minha função era atendimento na secretaria. Ali percebi que estava trabalhando com pessoas formadas em nível superior, e me sentia constrangida, pois a todo momento, era colocado em dúvida o meu potencial. (Capivara Lutadora)*

*[...] Eu tinha 19 anos quando iniciei no Normal. O curso era durante o dia. Concluí, fui trabalhar no comércio, casei-me, saí do trabalho para ter minha filha, em comum acordo com meu marido. (Capivara Agradecida)*

As narrativas das duas Capivaras nos revelam um universo muito comum para as estudantes de Pedagogia: o da mulher que interrompe seu percurso formativo para se casar, criar os filhos, educá-los e só tardiamente conseguir chegar à universidade. Esse é um contexto muito pertinente ao curso de Pedagogia, que apresenta certo envelhecimento, Gatti (2019) revela em sua pesquisa que em 2014, 21% dos alunos do curso de Pedagogia estavam na faixa etária entre 18/24 anos; 19,5% entre 25/29; 34,4% entre 30/39; 18,9% entre 40/49 anos, 6,1 entre 50/65 anos. Percebemos assim que o maior percentual dos alunos matriculados está entre 30 e 39 anos. Se combinarmos os dados com a feminilização do magistério, perceberemos que as histórias de Lutadora e Agradecida ecoam em tantas outras histórias. Assim, é preciso dizer o quanto é penoso para algumas pessoas superar as condições que historicamente foram imputadas as mulheres em nossa sociedade.

É dessa forma que as mulheres da classe trabalhadora vão incorporando o magistério como possibilidade de galgar uma profissão, pois é o que está mais de acordo com as suas possibilidades. Nas palavras dessas mulheres, encontramos a dor de viver em uma sociedade marcada pelo machismo, fundado na distribuição desigual de direitos e poderes. Para Arroyo (2015, p. 15):

A condição docente cada vez mais atrelada à condição de classe, raça, gênero no magistério de educação básica, a feminização e racialização do magistério tem tudo a ver com a desvalorização do trabalho docente porque o padrão de trabalho é classista, sexista e racista até no sistema escolar.

Ainda é possível salientar, na narrativa da Capivara Lutadora, que o lugar da formação e da profissionalidade possui um caráter compensatório e equilibrante, sendo a profissão um meio de afirmação pessoal e social. (MOITA, 2013). Importante destacar que o conceito de profissionalidade docente que adotamos tem como referência os estudos de Contreras (2012) e Nóvoa (2017). Para o primeiro a profissionalidade docente está relacionada ao desempenho, valores e intenções que norteiam o processo de ensino, envolvendo: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional. Em uma perspectiva semelhante, Nóvoa (2017) entende a profissionalidade como “posição” envolvendo postura, condição, estilo, arranjo e opinião, para afirmação pública de uma profissão.

Considerando essa lógica, o discurso da Capivara Lutadora traz a presença do outro, na sua constituição pessoal e profissional, pois quando diz seu potencial era colocado em dúvida pela falta do curso superior, revela a presença desse outro em suas decisões. Cursar uma graduação também era uma forma de impor sua competência, naquele ambiente, onde a grande maioria das pessoas possuía uma ampla formação, era a resposta dada. Para Bakhtin (2010), só me torno eu entre os outros “eus”. Desta forma para ele o sujeito se define a partir do outro.

As narrativas seguintes também marcam essa relação entre trabalho e vida estudantil.

*(...) Quando cheguei na universidade me senti um peixe fora d'água pois a grande maioria de meus colegas de turma já trabalhavam na área ou tinham pelo menos feito a formação de professores em nível médio e eu trabalhava como auxiliar financeiro em uma agência de publicidade. (Capivara Iniciante)*

*(...) Enfim, mesmo que às vezes indiretamente sentia dos meus pais o incentivo a estudar, isso até eu terminar meu Ensino Médio. Após, meu pai disse que eu tinha que trabalhar. E assim eu fui, com 17 anos passei por uma entrevista de emprego, e logo após completar 18 anos fui chamada para a função de auxiliar de embalagem, sendo esse meu primeiro emprego. (Cativara Responsável)*

Essas narrativas nos revelam a realidade social de ser jovem pertencente à classe popular e que, ao término do ensino médio, passa por esse perverso mecanismo de sobrevivência: ter que trabalhar para garantir o seu sustento. Spósito *et al* (2018), analisando a juventude brasileira a partir dos dados da PNAD<sup>10</sup>, abrangendo dois períodos (2004 e 2014), revela que em 2004, 60,4% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos trabalhavam, conciliando ou não com os estudos. Em 2014, esse percentual tem uma pequena queda, chegando a 59,5% de jovens na condição trabalhadora. Tal fato revela que cursar o ensino superior sem trabalhar ainda é um privilégio de uma elite social e econômica apesar das políticas de expansão. Isso implica também em pensar nas dificuldades que são impostas a esse grupo de alunas(os) trabalhadoras(es) que não podem usufruir do tempo necessário para viver as diferentes experiências que a universidade pública promove, tendo reduzido o convívio social e cultural nesse espaço. Muitos são limitados apenas a frequentar as disciplinas e a tentar cumprir as exigências curriculares, ou seja, tudo é pobre na trajetória dos pobres porque tudo é breve, provisório. Eles não têm direito ao tempo (ARROYO, 2000, p. 130). Para esse autor, isso é gravíssimo na formação dos futuros professores.

De acordo com os dados coletados a partir do questionário aplicado aos egressos nesta pesquisa, dos 59 respondentes, 29 declararam que trabalhavam durante a graduação. Isso posto, verificamos que são os cursos noturnos, especialmente as licenciaturas, que mais recebem esse alunado. Gatti (2019, p. 172), ao estudar as licenciaturas no Brasil, revela que, no tange à questão do trabalho, os dados do Enade 2005 e 2014, revelam que:

---

<sup>10</sup> Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar

Tabela 11. Carga horária da atividade remunerada. Enade 2005, 2014. Fonte: Professores do Brasil, 2019, p. 172

<b>PEDAGOGIA</b>				
	<b>2005</b>		<b>2014</b>	
Trabalho	N	%	N	%
Não estou trabalhando	4.862	12,4	24.993	22,3
Trabalho eventualmente	1.731	4,4	7.388	6,6
Trabalho até 20 horas semanais	6.260	15,9	17.352	15,5
Trabalho de 21 a 39 horas semanais	9.187	23,3	18.256	16,3
Trabalho 40 horas semanais ou mais	16.935	43	43.401	38,8
Sem resposta	384	1	473	0,4
<b>Total</b>	<b>39.359</b>	<b>100</b>	<b>111863</b>	<b>100</b>

Podemos assim atestar que, em 2014, 77,2% dos estudantes de Pedagogia exerciam atividade remunerada de alguma forma, sendo que o maior percentual era dos estudantes que trabalhavam 40 horas ou mais, revelando assim o perverso cenário da educação superior em nosso país.

É a partir dessa lógica que a Capivara Iniciante ressalta a falta do seu capital profissional em relação as suas colegas que cursaram a Escola Normal no Ensino Médio. Para ela, esse é um grande diferencial na aproximação com a área educacional.

*Após o término do Curso Normal, lecionei em algumas escolas particulares no bairro em que resido. Percebi o tamanho da desvalorização da profissão que escolhi: não havia piso salarial, a contratação não era regida pela CLT e tampouco havia condições de trabalho. (Capivara Premiada)*

A narrativa acima nos indica que, para aqueles que optam pela carreira do magistério na modalidade Normal, a questão do trabalho é quase um caminho natural, ou seja, por alcançarem uma profissionalização, as pessoas são levadas quase que naturalmente para o mercado de trabalho, sendo essa muitas vezes a razão dessa escolha. No entanto, em nossa perspectiva, isso vem contribuindo para a manutenção da precarização do trabalho docente, pois como destacou Capivara Premiada, as instituições utilizam essa mão de obra “barata”, baseada na necessidade das pessoas, para fugir das exigências legais.

Abrimos aqui um parêntese para lembrar que as Escolas Normais surgiram no século XIX e, segundo Saviani (2009), entre muitas transformações,

afirmaram-se e se consolidaram, nas décadas de 50 e 60, como um importante *locus* de formação de professores, até a promulgação da Lei 9394/96. A referida lei, em seu artigo 62, prevê que essa formação deve acontecer em nível superior, em curso de licenciatura. No entanto, a Resolução CEB, n.º 1/99 continuou permitindo que a habilitação, para o exercício do magistério na educação infantil e nas séries iniciais da Educação Básica, fosse oferecida na modalidade Normal. Importante dizer que inúmeros estudiosos e a ANFOPE se colocaram contra essa resolução. A Resolução CEB/CNE n.º 1/99 considera que:

Deve-se observar ainda que, apesar da ênfase atribuída pela Lei de Diretrizes e Bases à formação em nível superior, não se pode descurar da formação em nível médio, que será, por muito tempo, necessária em muitas regiões do País. Além disso, a formação em nível médio pode cumprir três funções essenciais: a primeira é o recrutamento para as licenciaturas, a segunda, a preparação de pessoal auxiliar para creches e pré-escolas, e a última, servir como centro de formação continuada. (Brasil, 1999)

Fica expresso, portanto, que além do recrutamento de interessados para as licenciaturas, os pareceristas reconhecem que a formação de professores, na modalidade normal, na atualidade, está voltada para as funções mais elementares, exigindo conhecimentos menos elaborados. Isso posto, em nossa opinião, a formação em nível médio acaba colaborando com a precarização do trabalho docente como nos apontou a narrativa da Capivara Premiada.

A leitura sensível dos relatos nos revela o perfil dos egressos do curso de Pedagogia da UFRRJ/Seropédica participantes da pesquisa. Assim, podemos afirmar que, em sua maioria, são: pessoas oriundas da classe popular; em grande número, mulheres trabalhadoras, que nutriam o desejo de alcançar uma graduação em uma instituição pública como possibilidade de mobilidade social, com uma significativa parcela que cursou a Escola Normal. Em relação ao contexto familiar, foram perceptíveis os fortes laços afetivos, as marcas dos sofrimentos e dificuldades, como as situações de separação dos pais, as doenças e dificuldades financeiras. A necessidade de trabalhar, antes mesmo de cursar uma graduação, revelou o retrato de nossa sociedade desigual, onde muitos possuem o direito de estar e aproveitar tudo que a universidade pode oferecer, em um tempo contínuo e livre, enquanto outros precisam empreender fortes sacrifícios para garantir uma

sólida formação. Para Dewey (2010, p. 13), as instituições e as práticas sociais têm os moldes que têm por causa da natureza das coisas.

Dialogando com esses dados, perguntamo-nos até que ponto esse cenário social influenciou a escolha pela Pedagogia. O que levou essas pessoas a fazerem essa escolha? Questões que tentamos responder a seguir.

### 5.3 A escolha do curso de Pedagogia: ser ou não ser professor?

Diagrama 3. Questões sobre a escolha pelo curso de Pedagogia

EIXO 2: A escolha do curso de Pedagogia/ser ou não ser professor?

- 1 - O desejo, as influências e inspirações;
- 2 - A escolha possível;
- 3 - Ressignificação da prática pedagógica;
- 4 - A contrapelo as experiências escolares ominosas;
- 5 - As adequações às condições reais

Nesta seção, abordaremos aspectos que trazemos no eixo 2. Logo, entendemos que a escolha de uma carreira é um momento complexo, pois envolve uma série de variantes, sendo realizada a partir de sonhos, aproximações, influências, gostos, preferências, circunstâncias reais e condições objetivas.

Ao contrário do que revela o senso comum, o destino de uma pessoa não se prende somente às características próprias de sua personalidade – disposição, inteligência, caráter, vocação, aptidão, dons e méritos pessoais, que podem ser cultivados de maneiras diversas – mas depende principalmente do fato de ter nascido num determinado momento histórico e num certo ambiente sociocultural, definido por elementos estruturais bem precisos: de ordem econômica, política, educacional. (VALLE, 2006, p. 179)

Assim, não podemos deixar de dizer que os gostos e preferências não estão apartados das condições objetivas que podem viabilizar ou não a sua realização. São adaptações que o sujeito faz a partir da realidade concreta. Bourdieu (2007; 2003) nos diz que aprendemos a gostar do possível e provável a partir de nossas condições sociais, esquecendo nossos sonhos impossíveis e improváveis.

Se analisarmos a distribuição dos sujeitos pelos diferentes cursos de graduação, possivelmente perceberemos que existe um perfil social que envolve etnia, sexo e idade dos alunos para cada curso analisado. Para Nogueira e Pereira

(2010), existe um processo prévio de auto seleção na escolha do curso superior, que antecede aos processos seletivos formais.

Algumas pesquisas (MANDÚ e AGUIAR, 2015; RODRIGUES, 2016; VARGAS, 2016) revelam que jovens da classe popular tendem a escolher cursos com acesso mais fácil, que atendam às suas necessidades sociais e econômicas, como por exemplo, ser noturno e viabilizar o trabalho, ser de fácil empregabilidade e com poucas exigências em relação aos custos. Já os jovens de classes favorecidas, na maioria das vezes, optam por cursos mais privilegiados socialmente e mais rentáveis.

Não podemos desconsiderar as exceções, pois sabemos que as estatísticas improváveis existem. No entanto, o que destacamos aqui é a persistência de um “determinismo social” que ainda é tão marcante na organização e no funcionamento de nossas instituições de educação superior. Para Gatti (2019), os dados revelam que a maioria dos estudantes do curso de Pedagogia tem como origem os setores populares e as camadas médias baixas. Vemos assim que as condições de vida determinam as nossas escolhas, mas o que narraram os sujeitos dessa pesquisa sobre essa questão? As respostas nos permitiram a construção de cinco subeixos de análise.

### 5.3.1 O desejo: influência e inspirações

Nesse primeiro subeixo, encontramos como justificativa para a escolha da Pedagogia o desejo de ser professor(a), as influências familiares e a inspiração em alguém. São as diferentes vozes e imagens que foram sedimentadas e internalizadas ao longo das distintas trajetórias de vida e formação, como nos relatam as Capivaras Negra e Realizada:

*Desde a infância, alimentei o desejo de ser professora, sempre me dispunha a ajudar a professora Jarislene em sala de aula, passando trabalhos no quadro, recolhendo materiais, fazendo recortes, e tenho ótimas lembranças deste período da minha vida. Jaris, como a chamo carinhosamente até hoje, foi minha professora do antigo C.A até a 3ª série. [...] Meus pais viam este desejo em mim e me apoiavam. Não esqueço do dia em que meu pai chegou em casa com um quadro negro, uma caixa de giz e um apagador (Capivara Negra).*

*Ainda quando criança, despertei o desejo de ser professora. Tive como primeira referência minha professora da Educação Infantil, na época denominada por Jardim de Infância. Até hoje*

*lembro-me da forma doce que tratava as crianças e de como ela gostava de estar ali. Recentemente, consegui encontrá-la em redes sociais e fiquei extremamente feliz pela oportunidade de dizer o quanto ela marcou a minha infância. Já no Ensino Fundamental, antigo ginásio, tive um professor de Língua Portuguesa que foi a minha inspiração para a minha primeira graduação (Capivara Realizada).*

Algumas famílias vivem uma luta permanente para que seus filhos tenham "sucesso na vida" (MALAVAZI, 2000). Assim, desde o nascimento da criança, já começam a traçar planos para o futuro e uma grande parcela dos pais deseja que os filhos alcancem carreiras de prestígio muitas vezes relacionadas as suas próprias pretensões não realizadas. Outros desejam que os filhos possam dar continuidade as suas carreiras, exercendo a mesma profissão. Essa influência às vezes é direta, impositiva e outras vezes é sutil, acontecendo a partir de inculcações inconscientes e induções, quando são atribuídos dons, aptidões e características naturais. É o que nos parece ser o caso da Capivara Negra, que inspirada em uma professora e apoiada pelos pais, é motivada precocemente para o exercício do magistério. Essas induções muitas vezes também ocorrem a partir de mecanismos sutis e da reprodução de papéis. É comum nas brincadeiras infantis as meninas exercerem o papel da professora, da mãe, da dona de casa, e os meninos o do policial, do militar, do médico. Para Mandú e Aguiar (2015, p. 12) o processo de escolha do curso superior é permeado de características sociais, culturais, econômicas, de questões subjetivas, associadas às representações sociais da carreira profissional.

*Ser professora era um sonho, sonhado desde a tenra infância, enquanto brincava de "escolinha" com as minhas irmãs mais novas! (Capivara Premiada)*

A narrativa nos sugere que a constituição da identidade docente algumas vezes começa a ser gestada na família (ALMEIDA e MELO-SILVA, 2011) e nas primeiras aproximações com a prática pedagógica. Importante destacar que é na escola que começamos a modelar a carreira docente, inspiradas(os) pelos profissionais com os quais convivemos. Podemos pensar aqui no conceito de *habitus* de Bourdieu (1983), que traz a ideia da incorporação consciente ou não de gostos, costumes, valores, se constituindo nas formas de perceber, sentir, fazer e pensar. Em contraposição a esse conceito de Bourdieu, para Dubet (1996), é a experiência, que move a ação do sujeito, dando-lhe o poder de escolha frente ao

que é imposto pelo sistema. Para Nóvoa (2017), o eixo da formação profissional é o contato com a profissão e com o conhecimento do universo profissional.

No entanto, alguns mecanismos de inculcação e influências na escolha da profissão docente, algumas vezes são tão sutis, que o sujeito nem identifica a sua origem, sabe apenas que desde cedo nutriu um desejo, mas não sabe ou não ressalta “o como” chegou a esse desejo. É o que nos dizem as narrativas das Capivaras Consciente e Iniciante ao falarem de sonhos e desejos, mas não explicitarem de onde e por que eles surgiram.

*Ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia no ano de 2009, quando ainda tinha 19 anos, não tinha maturidade para saber exatamente o que queria como profissão, mas desejava ser professora, não sabia exatamente de qual área. Na época, coloquei filosofia como segunda opção. (Capivara Consciente)*

*Incentivada por uma amiga de trabalho, fiz o Enem (dez anos após ter concluído o Ensino Médio) e neste momento vi a oportunidade de realizar um sonho antigo que era me tornar professora. (Capivara Iniciante)*

A Capivara Ousada, por sua vez, relata que sua motivação teve origem na experiência vivida desde a infância, junto a uma prima surda, e que o desejo de ajudar na sua comunicação levou-a a escolher a docência como possibilidade de contribuição nas trajetórias das pessoas deficientes. Importante salientar que hoje ela atua e pesquisa na área de Educação Especial e inferimos assim que o sonho virou realidade. Em uma perspectiva freireana, poderíamos dizer que há politicidade no relato de Capivara Ousada, pois para Freire:

*[...] tenho enquanto educador de ir me tornando cada vez mais competente sem o que a luta perderá eficácia, é que o saber de que falei. Mudar é difícil, mas é possível, que me empurra esperançoso a ação, não é suficiente para a eficácia necessária a que me referi. Movendo-me enquanto nele fundado preciso ter e renovar saberes específicos em cujo campo minha curiosidade e minha prática se baseia. (FREIRE, 2000, p. 83)*

Nessa lógica, a suposta vocação de Capivara Ousada a impulsiona a lutar na busca por novas possibilidades de educabilidade do ser humano e assim ela vai construindo o seu ato de intervenção no mundo.

*O processo da escolha se deu porque eu já fazia normal superior em outra instituição e posteriormente migrei para o curso de Pedagogia na UFRRJ. A Pedagogia me fez olhar para o todo..., Mas, a causa maior que me chamou atenção foi a modalidade de educação especial... Desde pequena, eu lidava com pessoas com deficiências... A filha da minha madrinha é*

*surda e eu, com meus 10 anos de idade, buscava conversar com ela por meio de gestos (naquela época nem tinha noção da libras). (Capivara Ousada)*

Algumas pessoas, na hora da escolha de uma carreira, aceitam as sugestões de amigos que muitas vezes são pautadas por análise das características de personalidade. No caso do curso de Pedagogia, o gostar de criança é sempre uma característica ressaltada como indicativa para o magistério. No entanto, é preciso destacar que a docência nem sempre está ligada ao trabalho com as crianças, ou seja, há outros modos de ser docente. Para Gatti (2019, p. 154):

O sentido prioritário da docência como vocação está mais presente nos estudantes de Pedagogia, que se ocupam das crianças nos anos iniciais da escolaridade, do que nos demais estudantes das licenciaturas, e costuma vir impregnado da representação da função docente como prolongamento das funções de maternagem e naturalização da escolha feminina pelo magistério.

É nessa lógica que a Capivara Reservada relata que seguiu o conselho de uma amiga, baseado no fato de ela gostar de crianças, no entanto, ela não se identificou com o curso, comprovando que essa característica não é relevante para o exercício da docência.

*Eu não escolhi fazer Pedagogia. Aceitei a sugestão de alguém próximo a mim. Como eu tinha facilidade em me relacionar com crianças e não sabia qual graduação fazer, foi a opção que melhor se encaixava nas minhas habilidades. Finalizei o curso com muito esforço e cheguei ao final sem me identificar com ele. Por não querer aceitar que era a melhor opção para mim. (Capivara Reservada)*

Essa recordação, evocação, que a Capivara Reservada faz do passado e do momento da escolha da carreira, configura-se, como nos diz Larrosa (2004), em repetição da vivência do passado como forma de registrar a sua não escolha pelo curso.

Como veremos abaixo, muitas pessoas pertencentes à classe trabalhadora, condicionadas ao contexto social e econômico, são excluídas da possibilidade de escolher suas carreiras. Assim, optam por fazer a escolha que mais se adequa as suas reais possibilidades.

### 5.3.2 A não escolha: a saída possível

Como já citado, a escolha por uma carreira profissional nem sempre é realmente uma escolha, uma opção, como muitas vezes somos levados a acreditar. Frequentemente, são as condições econômicas, sociais e culturais que determinam que caminhos podemos seguir, qual o curso e a instituição estão ao nosso alcance. Em relação à escolha do magistério, Arroyo (2000) nos diz que as crianças e jovens das camadas populares, das classes trabalhadoras e média baixas, internalizam a imagem do magistério como aquilo que está a seu alcance, como a saída possível.

A Capivara Versátil relata seus sonhos e desejos em relação à escolha da carreira, enfatizando que intencionava cursar Direito ou Educação Física, mas o primeiro curso era na parte da manhã e o segundo era integral e ela precisava trabalhar. Assim, sua única opção era um curso noturno. Para Nóvoa (2017, s/p),

Não é aceitável que em muitos países, e também no Brasil, a escolha de um curso de licenciatura seja uma segunda escolha, por falta de outras alternativas, por razões de horário (oferta de cursos noturnos) ou por facilidade (cursos à distância). A primeira fragilidade da profissão reside, justamente, neste momento inicial.

Esses brutais mecanismos de sobrevivência aos quais, na maioria das vezes, a família pertencente à classe trabalhadora está submetida, têm um peso determinante na escolha profissional.

*Eu não queria, a princípio, cursar Pedagogia, não por desmerecer a profissão, mas por não achar que tinha vocação para ser professor ou trabalhar na área da Educação, para dizer a verdade, até o 4º período eu ainda queria mudar de curso. Quando fiz o ENEM, queria cursar Direito, que era meu sonho de criança, e estava dentro das vagas, mas o horário era na parte da manhã e eu trabalhava e não tinha condições, de casado, abandonar o trabalho para cursar Direito. A segunda opção seria Educação Física, pela minha aproximação com o esporte desde sempre, mas era período integral. Foi quando, entre duas opções, Pedagogia ou Letras, decidi cursar Pedagogia, pensado num reingresso no segundo período para o curso de Direito noturno, mas fui me envolvendo, gostando cada dia mais, até descobrir que Pedagogia não tinha a ver com vocação, como imaginara, mas com preparação (formação) adequada. (Capivara Versátil)*

Situação similar viveram as Capivaras Lutadora e Perseverante quando tiveram que decidir que graduação cursar.

*Entrei num curso de administração, que foi concluído em 2011, ano que havia feito o Enem para ingressar na universidade de serviço social ou administração (por conta do curso que fiz). Mas havia um problema, não acompanhei o SISU, por não saber usar o sistema. No ano de 2012, tornei a realizar o Enem para me inscrever em serviço social, pois precisava ajudar às pessoas, até descobrir que não ajudaria, mas abria caminhos assistências para elas. Enfim, fui aprovada no SISU, mas não havia turno acessível para eu fazer o curso desejado. Quando, não sei por que, apareceu o curso de pedagogia, e como já trabalhava na escola, pesquisei o que fazia uma pedagoga e resolvi que aquela seria minha opção para entrar, mas trocaria o curso mais tarde. (Capivara Lutadora)*

*Quando criança, tinha o desejo de ser médica pediatra e jamais pensei, sequer, em ser cabeleireira ou mesmo frequentar um curso que estivesse ligado à área de educação, pois nunca pensei nessa hipótese, apesar de que, gostava de brincar de ser professora, mas o meu sonho seria ser médica. Diante das dificuldades, não pude realizar, mas também não me frustrei por isso, pois a vida foi seguindo seu rumo e sem que eu percebesse acabei me distanciando desse sonho [...]. Quando, um belo dia, observando meu filho caçula fazendo inscrição para o Enem me despertou o desejo de estar novamente em uma sala de aula, mas quantos anos havia se passado desde que concluía o ensino médio? Nada mais que 27 anos, eu com a idade de 45 anos. Ah, já não tinha mais tanta disposição e ainda essa dificuldade de estar longe de uma sala de aula por tantos anos! (Capivara Perseverante)*

Nos discursos das Capivaras Versátil, Lutadora e Perseverante, vemos que elas partilham traços comuns quando as condições de classe determinaram suas escolhas a partir principalmente da harmonização entre trabalho, estudo e vida familiar. As duas últimas, na posição de mães e trabalhadoras, abdicaram de seus sonhos e projetos por um longo tempo para se dedicarem à vida doméstica. Assim, com idade mais avançada, tiveram que conciliar os desejos com a realidade possível. No discurso da Capivara Lutadora, vemos que, para ela, a Pedagogia seria um trampolim, uma passagem para chegar a outros destinos. Logo, entendemos que a escolha se deu em virtude da impossibilidade de se concretizar outro projeto profissional e ela se encaixou no que era viável de realizar. Sua narrativa traz ainda uma questão que precisamos analisar, quando ela menciona que perdeu a matrícula por não possuir habilidade para acompanhar o Sistema de Seleção Unificada (SISU) dada sua complexidade. Percebemos que algumas políticas públicas, criadas para democratizar o acesso ao ensino superior, como o ENEM e o SISU, ao desconsiderarem algumas vulnerabilidades e

limitações das pessoas, acabam reforçando as formas de exclusão e as desigualdades.

A Capivara Versátil também abriu mão de suas escolhas iniciais por adequação às condições de vida, já que, na posição de homem casado e pai, precisava conciliar trabalho e estudo e assim optou pela Pedagogia por ser um curso noturno. Essa também foi a resposta dada por 27,1% dos respondentes ao questionário aplicado. Segundo Rodrigues (2016, p. 78),

O ensino superior noturno se constitui possibilidade única para o trabalhador que deseja prosseguir em seus estudos sem abandonar seu emprego. É por esse fator que os cursos noturnos atraem um grupo cada vez mais expressivo da classe trabalhadora. De acordo com o INEP (2014), do total de 6.486.171 de alunos matriculados no ensino superior em 2001, 4.089.248 alunos frequentavam o turno noturno; em sua maioria, privado.

Muitas vezes é assim, a partir das adequações, que as pessoas vão construindo suas carreiras, dando sentido as suas trajetórias formativas. Com isso, assumimos a importância de compreender as escolhas das pessoas a partir de um conhecimento detalhado de suas vidas e assim entender a direção dada as suas carreiras (GOODSOM, 2000). Daí também a relevância de olharmos as pessoas dentro dos contextos e não a partir de números e fragmentos. O contexto nos revela os desafios, as tensões, motivações e adequações que levaram os sujeitos a uma dada situação, ou seja, o contexto nos leva a atender a relevância de nosso objeto a partir da compreensão das diferentes histórias.

### 5.3.3 Ressignificação da prática pedagógica

Nesse grupo, encontramos as Capivaras que, já exercendo a docência, escolheram a Pedagogia a partir da necessidade de melhorar suas práticas e conhecimentos pedagógicos.

A Capivara Realizada revela, inicialmente, que sempre quis ser professora inspirada por uma mestre e sua narrativa constou no item 1. No entanto, ela também revela que buscou a Pedagogia por sentir a necessidade de aprofundar seus conhecimentos teóricos e pedagógicos em virtude das dificuldades encontradas no exercício profissional.

*Com toda a minha inexperiência fui para a sala de aula e tive momentos muito difíceis. Pensava que entraria na sala, daria o*

*meu conteúdo e voltaria na próxima aula. Na faculdade eu só tive conteúdos, então levei aquilo que tive em minha formação comigo. Não via outro caminho.*

*O primeiro ano de docência foi cruel, pensei em desistir da profissão. Meu sonho de ser professora estava se tornando uma verdadeira frustração. Sentia-me exatamente como a professora do filme “Escritores da Liberdade”. Entrava na sala e ninguém me dava atenção. Passava conteúdo no quadro e os alunos não se importavam. Ficavam conversando o tempo todo, saíam da sala, jogavam bolinhas de papel uns nos outros, brigavam e tornavam a aula um caos. Fui até o meio do ano letivo assim e nas férias do meio do ano comecei a buscar outro caminho. Busquei por textos que falavam sobre indisciplina e no retorno comecei a observar os professores. Em um conselho de classe notei que as professoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental I tinham um outro olhar para os alunos. Enquanto a maioria dos professores do Ensino Fundamental II reclamava dos alunos, aquelas professoras refletiam sobre os problemas que as crianças apresentavam. Iniciei um processo de reflexão sobre a minha formação e minha atuação, e tomei a decisão de buscar mais conhecimento. Foi então que me deparei com o curso de Pedagogia. E afirmo, com muito orgulho, que foi ali que me encontrei como estudante e como profissional. As vivências que eu tinha na escola pude compreender por meio dos textos, discussões, reflexões, trabalhos apresentados etc. (Capivara Realizada)*

Ao olharmos atentamente para os relatos das Capivaras Resiliente e Mãe, verificamos que eles apontam para caminhos semelhantes aos da Capivara Realizada.

*Prestei vestibular para jornalismo, um dos cursos mais concorridos da época na UFMG. Ao fim de duas tentativas fracassadas, resolvi fazer História, que era outra área que eu gostava muito e passei no vestibular de 2004. Cursei História na UFMG e foi maravilhoso o curso, um momento em que cresci intelectualmente como nunca. Me casei e 2010, vim com meu esposo pro Rio. Antes de vir, havia atuado com professora de pré-vestibular em BH e em algumas escolas. Assim que me formei e ao lecionar História, eu senti falta da formação pedagógica que tinha tido, mas não levava tão a sério, acabava por dando mais importância para as disciplinas do curso de História. E fiquei pensando que o quanto o curso de Pedagogia era interessante e necessário para a formação do docente, suas reflexões sobre a didática, dentre tantas outras. Assim, já morando no Rio, resolvi prestar um reingresso pra a Rural (UFRRJ) no curso de Pedagogia. (Capivara Resiliente).*

*Mesmo me deparando com a constante desvalorização e ataques que a profissão vem sofrendo não consigo me ver atuando em outra área. A escolha por cursar Pedagogia veio após concluir o curso de Licenciatura em Economia Doméstica. Foi neste curso que tive meu primeiro contato com as disciplinas pedagógicas. Foi a partir dele que algumas das*

*minhas inquietações e questionamentos a respeito das desigualdades começaram a ser respondidas. Escolhi me graduar em Pedagogia na intenção de aprofundar meus conhecimentos na área de educação (Capivara Mãe).*

Esses três relatos ilustram a escolha a partir de uma crise profissional, certo confronto e inconformismo com algumas lacunas na formação. Esse desconforto, relatado na entrada na carreira, é muito comum entre os docentes. Muitos idealizam e romantizam a carreira do magistério e, ao se defrontarem com a realidade concreta, muitas vezes se desiludem. Para Huberman (2013), esse “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade profissional, a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, dificultam um compromisso efetivo com a profissão. No entanto, em contrapartida, diante desse choque, nossas capivaras trilharam outro caminho, conscientes da importância do domínio dos conhecimentos pedagógicos na efetivação de uma prática que atendesse às necessidades dos alunos e as suas próprias necessidades profissionais, buscaram esse aprofundamento a partir da escolha de outra graduação. Como afirma Valle (2006),

[...] o magistério é também valorizado por possuir uma natureza própria que o distingue das demais profissões: trata-se de uma atividade que deve contribuir para o bem comum. Ele se beneficia, então, do status da profissão, associado à singularidade da função social que deve exercer e a uma certa identidade docente, em que o mito do progresso coletivo confunde-se com o projeto e as ambições individuais. (VALLE, 2006, p. 185)

Assim, para nós, de alguma forma, essas narradoras buscaram esse bem comum ao investirem o seu tempo em uma formação pedagógica mais qualificada, de forma que pudessem atender melhor aos seus alunos, ao mesmo tempo em que se consolidam enquanto profissionais comprometidas com uma educação mais humanística. Ainda destacamos que o relato da Capivara Resiliente, descortina uma questão muito frequente na formação dos alunos em algumas licenciaturas, a valorização acentuada dos conhecimentos específicos e o descaso com os conhecimentos pedagógicos, considerados irrelevantes. Gatti, (2014, p. 39/40) nos diz que

(...) os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da

escola, da didática e da aprendizagem escolar. (...) Pode-se perguntar se a formação panorâmica e fragmentada, reduzida, encontrada nos currículos dessas licenciaturas é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar, avaliar ou orientar atividades de ensino na educação básica, lidando adequadamente com os aspectos de desenvolvimento humano de crianças, adolescentes e jovens, oriundos de contextos diferenciados, com interesses e motivações heterogêneos, comportamentos e hábitos diversos.

Percebemos assim que é no momento do exercício da docência que a relevância desses conhecimentos é percebida, uma vez que a realidade concreta é complexa exigindo do docente conhecimentos solidamente fundamentados, e não apenas um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não qualifica os profissionais para atuar em escolas na contemporaneidade. (GATTI, 2014)

Uma resposta e possível equalização dessa situação foi realizada a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de 2015, a Resolução n.º 2 de 2015, já citada nesse trabalho, que amplia a dimensão dada aos conhecimentos pedagógicos nas licenciaturas.

#### **5.3.4 A contrapelo às experiências escolares ominosas**

Algumas narrativas indicaram que também há quem escolha a Pedagogia como forma de reparar os traumas sofridos na escola. Em estudo anteriormente citado, Prates (2014) ressalta que o olhar que muitas vezes o professor lança sobre as dificuldades do aluno pode acarretar traumas e insegurança.

Assim, alguns intencionam “fazer diferente”, estabelecer outras formas de relação com os alunos. Para Ricoeur (1994, p. 116), “toda história de sofrimento clama por vingança e exige narração”. Entendemos, por conseguinte, que o ato de narrar as experiências de sofrimento vividas na escola são, de alguma forma, uma possibilidade de reflexão sobre o ato educativo. A narrativa da Capivara Resiliente se enquadra nesse contexto pois, após viver uma relação traumatizante com uma professora, encontra outra docente que de forma diferente consegue perceber e atender as suas necessidades e assim reparar as dificuldades que ela apresentava.

*E eu, gostava da escola, mas tinha muita dificuldade nos primeiros anos, sobretudo em Matemática. Meus pais não*

*conseguiam me ensinar o dever de casa e achavam que eu teria a mesma facilidade que o meu irmão que era superdotado. Enfim, fui reprovada consecutivamente nos primeiros anos escolares e uma professora que tive, durante dois anos me taxava de “burra” sempre em comparação com esse irmão que tinha habilidades especiais. Me lembro de nos primeiros anos ter pânico de ir pra aula, chorava, tinha dores de barriga e muito medo da professora. Um sonho que eu tinha de ir para escola, virou logo cedo um pesadelo. Já um pouco mais velha, com a ajuda de uma professora que foi morar nos fundos da minha casa (Professora Piedade), que depois foi ser minha professora também na escola, conseguia fazer os deveres, estudar pra provas e com essa ajuda, passei a entender a escola, como funcionava aquela cultura escolar, o modo de estudar. Daí em diante, eu nunca mais tive problemas na aprendizagem. Eu exponho esse contexto que ele acaba sendo um dos mais importantes para a minha escolha da Pedagogia em minha vida. (Capivara Resiliente)*

No relato acima, encontramos uma tomada de consciência em relação ao exercício da docência. A Capivara Resiliente inicialmente nos traz uma forma pautada no autoritarismo e na anulação do outro quando relata que a professora a chamava de “burra”, tentando lhe outorgar um destino. Esse pode ser um clássico exemplo do que Dewey conceitua como experiência “deseducativa”, que é aquela que tem o poder de deter ou distorcer experiências posteriores, negligenciando o outro, gerando insensibilidade e resistência. No entanto, a contrapelo, ela se ancora na experiência “amorosa” proporcionada pela Professora Piedade, que centra sua prática na compreensão e no atendimento às necessidades dos indivíduos. Essa reconstrução da experiência que a narradora faz, ao contar sua história e refletir sobre ela, é, na perspectiva de Dewey (2010), uma boa medida para definir o nosso crescimento social e pessoal.

A Capivara Comprometida também escolheu a Pedagogia “às avessas”, como disse. Para ela, era importante exercer a docência de uma forma diferente da que viveu.

*Pensar em como escolhi o magistério me fez perceber que foi desde a minha primeira experiência com a educação formal. Após passar por uma experiência traumática com uma professora no primeiro ano do Ensino Fundamental, eu, resolvi não só que seria professora, mas que seria uma pessoa que usaria a profissão para marcar positivamente as vidas que passariam por mim. Naquele momento, eu ainda não conseguia ver o lado positivo da situação, mas hoje, sou grata pela escolha e pela motivação que me foi dada, mesmo que às avessas (Capivara Comprometida).*

As narrativas acima nos revelam que as experiências negativas ou traumatizantes, vividas nas séries iniciais, foram guardadas na memória, entrecruzando as experiências pessoais com a escolha profissional. Além de impulsionarem essas pessoas a fazerem diferente, a partir de posturas, ações e escolhas, passaram a buscar uma educação mais humanizadora do que técnica, onde através da própria história os sujeitos são capazes de elaborar outro projeto de escola e de educação. São sujeitos que reagem e agem comprometidos com uma educação emancipadora, que lhes permite romper com os mecanismos de reprodução, dominação e alienação (ADORNO, 1995; DEMO, 1999; FREIRE, 2001). Assim, ao olharem retrospectivamente para suas histórias, as narradoras encontram uma imagem desfigurada da docente que não desejam ser.

A acção pedagógica realiza-se a partir de uma pluralidade de valores e crenças, de ideias e de situações, que é ilusório tentar controlar a priori. A educação não encontra sua razão de ser apenas no razoável, mas também no trágico; a educação não é somente um acto racional mas também dramático. (NÓVOA, 2006, p. 35)

Para Tardif e Raymond (2000 p. 224),

[...] os professores são fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis e indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor [...]. A temporalidade estrutura portanto a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do eu profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso.

Assim, as duas narradoras demonstram que ressignificaram suas vivências escolares a partir da conscientização do papel político humanizador que o professor possui, quando assumiram a responsabilidade pela sua própria condição histórica. (ARROYO, 2000; FREIRE, 2001; MATURANA; ZÖLLER, 2004)

### **5.3.5 As adequações às condições reais**

Na mesma perspectiva, algumas pessoas pesquisam e optam pelos cursos que mais se adequam as suas condições, necessidades e perspectivas futuras. É o caso da Capivara Responsável que, na hora da escolha, pensou nas possibilidades de atuação.

*No momento em que eu decidi que precisava estudar para seguir melhor a minha vida, que foi no contexto pós-saída da*

*casa dos meus pais, como contei acima, começou o processo de decidir que profissão seguir. Durante a minha adolescência, pensei em fazer vários cursos, cogitei carreira militar, mas na verdade não tinha nenhuma certeza, por isso, quando a graduação se tornou algo urgente, tive dificuldades na escolha, mas, ainda bem, fiz a escolha certa. Depois de muito pesquisar e pensar, optei pela Pedagogia, era algo com o que me identificava e uma profissão que abrangia várias possibilidades de atuação, além da docência. (Capivara Responsável)*

Da mesma forma, a Capivara Esforçada também privilegiou a possibilidade que as várias atuações que a Pedagogia oferece, além de pensar nas suas dificuldades com algumas disciplinas.

*Eu não sabia o que queria fazer quando fiz o Enem, eu sabia que não queria nada relacionado a exatas pois sempre tive dificuldade, então pensei em ir pra [sic] área de humanas, mas também não tinha certeza se queria dar aulas, então optei pela pedagogia por ser o curso mais amplo dentro do leque de opções. Eu poderia ser professora ou não. A ideia inicial era trabalhar com orientação, pois percebi que não tive nenhuma quando precisei pensar nisso e queria ajudar pessoas nesse momento. (Capivara Esforçada)*

Vale ressaltar que as Capivaras Responsável e Esforçada escolheram a Pedagogia visando à possibilidade de atuação em outros espaços além da escola. Ou seja, inicialmente, elas não pensaram no exercício da docência, mas sim em ocupar cargos em outros espaços previstos nas DCNs, pois de acordo com essas diretrizes, o curso é assumido como uma licenciatura plena, devendo formar os professores para atuar na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de formação de professores na modalidade normal, nos espaços não formais, tais como hospitais, empresas, organizações não governamentais, movimentos sociais, espaços recreativos, consultorias e outros. Assim, as DCNs, além de definirem um novo currículo e uma nova formatação para o curso, traz em seu bojo uma nova e flexível identidade para o pedagogo, que pode atuar como docente, supervisor escolar, diretor escolar, inspetor escolar e orientador educacional. É muito comum encontramos essa justificativa, entre os egressos, para a escolha do curso, pois muitos alunos nutrem o sonho de atuar em empresas, hospitais, movimentos sociais, entre outros, e não na docência. No entanto, em que pese à existência desse gosto e vontade entre os alunos, é preciso lembrar que o curso de Pedagogia é preferencialmente destinado ao exercício da docência.

Importante destacar que, como já enunciado no capítulo 3, na matriz curricular do curso de Pedagogia da UFRRJ-Seropédica, encontramos disciplinas que discutem a atuação do pedagogo nos diferentes espaços. No entanto, com menor carga horária na distribuição das diferentes categorias, o que provoca críticas de muitos alunos.

Ainda podemos inferir que de certo modo o discurso enunciado nas narrativas indica, e até mesmo reforça, o desprestígio social da carreira docente, que historicamente submetida à precarização, limita a qualidade do crescimento profissional dos mestres, levando muitos egressos à procura de outras posições profissionais.

Entendemos ainda que as experiências vivenciadas pelas narradoras estão alicerçadas no princípio de interação, presente no conceito de experiência de Dewey (2010), ao combinarem condições objetivas com condições internas. Ou seja, o que queremos dizer é que as condições internas, pertencentes aos desejos, necessidades e aptidões das narradoras, foram associadas às condições externas, ou do ambiente social, quando buscaram um curso que de certa forma pudesse integrar as duas condições.

Em uma perspectiva diferente, a Capivara Migrante decidiu pela Pedagogia por ser a oportunidade de estudar em uma Universidade Federal.

*[...] fiz a prova e esperei ansiosamente o resultado. Nessa época, tínhamos a possibilidade de 3 chamadas para entrar, porém somente podíamos escolher um curso e uma universidade por vez. Nesse sentido, eu coloquei cursos diferentes nas duas primeiras oportunidades e não obtive êxito, pois eram cursos muito concorridos e eu não tinha uma nota tão alta para entrar. Quando me deparei com a minha última chance de entrar em uma universidade federal, analisei bem as notas e todos os cursos e foi aí que finalmente coloquei a Pedagogia como opção de profissão na minha vida. Até então, nunca havia pensado no magistério como uma carreira de sucesso para a minha vida. (Capivara Migrante)*

A narrativa da Capivara Migrante revela o prestígio que as instituições educacionais públicas de nível superior gozam na sociedade. Para ela, o que pesou na hora da decisão foi a possibilidade de estudar em uma instituição socialmente referenciada. Cabe fazer uma articulação com as análises que trouxe no capítulo sobre a UFRRJ e seu deslocamento de uma universidade com vocação agrária até chegar à implantação do curso de Pedagogia

Até este ponto, nosso objetivo foi revelar as subjetividades de nossas narradoras para que pudéssemos obter um perfil mais completo de quem são os egressos do curso de Pedagogia da UFRRJ-Seropédica. Assim, acreditamos que, ao autobiografarem-se e falarem de si, de suas origens e motivações, elas nos trouxeram aspectos de suas dimensões pessoais e sociais. Ao refletirem sobre suas experiências, nossas Capivaras narradoras buscaram no passado as explicações para fazerem valer o presente (LARROSA, 2004) e também para esboçar o futuro. Para Clandinin e Connely (2000), ao narrarem suas experiências de infância, as pessoas se movem para as experiências da atualidade.

Dessa forma, percebemos que as pessoas revelaram que suas vidas são compostas por outras histórias, que se imbricam com as suas, além de destacarem várias facetas do contexto histórico e social ao qual estiveram expostas. Foi o que ficou evidenciado no perfil identitário das narradoras e nas influências externas que receberam no momento da escolha profissional. Assim é que consideramos a narrativa como um processo de buscas e descobertas, que revela conhecimentos diversos, emoções escondidas, experiências transformadoras, que vão compoendo a trajetória de cada um.

O objeto da pesquisa autobiográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524)

Isso foi o que tentamos destacar até o momento para que pudéssemos iniciar uma reflexão mais consistente sobre o nosso enigma de pesquisa, ou seja, a relevância social e a qualidade acadêmica do curso de pedagogia da UFRRJ. Destarte, já podemos destacar até aqui que, em relação à relevância social, o perfil dos egressos e a motivação para a escolha do curso já indicam que há um compromisso institucional quando a universidade acolhe a classe popular e prove os meios necessários para a sua inserção no mercado de trabalho através de uma profissionalização qualificada.

Se, como vimos, o curso de Pedagogia é uma das graduações mais escolhidas pelas camadas mais baixas de nossa sociedade, também é preciso salientar que isso lhe confere uma relevante responsabilidade frente ao cenário educacional. Portanto, um olhar se faz necessário quando analisamos esses dados, uma vez que a Pedagogia muitas vezes é a “escolha do possível”, aquela das

adequações. Por que não considerar, então, que essa característica pode ser a sua grande potencialidade, tendo em vista que possibilita que as pessoas das camadas mais baixas tenham acesso a uma graduação e conseqüentemente à mobilidade social?

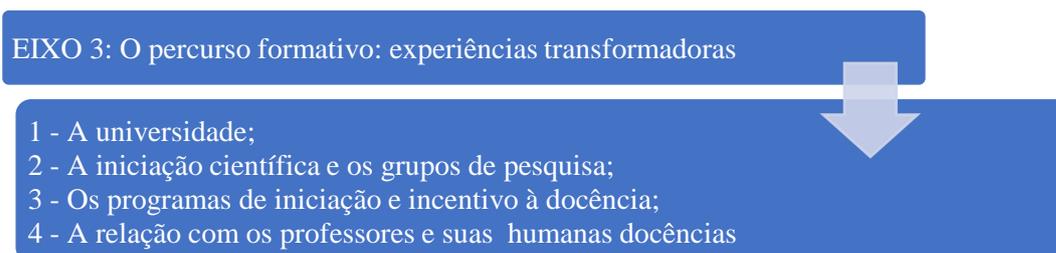
Ainda podemos destacar que, ao garantir uma formação crítica e humanizadora para pessoas que historicamente tiveram pouco acesso aos bens culturais, de certa forma, o curso de Pedagogia viabiliza relações mais humanas e iguais, pois são essas pessoas, que têm um entendimento mais orgânico dos processos de exclusão, que irão receber as crianças da classe popular no exercício da docência.

Isso nos revela o caráter plural dos cursos de Pedagogia, abertos à diversidade de alunos, acolhendo suas fragilidades, lacunas e expectativas, amparando os jovens, os adultos, os negros, os brancos, os que desejam ser professores e os que querem aprender a ser, os que podem “viver” a universidade e os que passam por ela. Se a Pedagogia é o curso dos pobres, dos subalternizados, ela também é o curso que se compromete com a classe popular e suas necessidades. Para Freire (1986), a classe dominante não pode formar a dominada, uma vez que falta à primeira criticidade em relação ao contexto social. Por isso mesmo, ele defendia a presença da classe popular na universidade pública, principalmente a presença dos alunos trabalhadores (BEISIEGEL, 2018).

Na próxima seção, analisaremos o eixo 3, que revela as experiências formativas vividas no curso de Pedagogia da UFRRJ-Seropédica a partir da percepção de cada egresso. Para uma melhor compreensão, usaremos o conceito de experiência de Dewey e Larrosa, já apontados no capítulo 2.

#### 5.4 O percurso formativo: experiências transformadoras

Diagrama 4. Percurso Formativo. Fonte: elaboração da autora



Nessa seção, partilhamos as percepções dos egressos sobre a instituição e sobre o curso de Pedagogia, além de destacarmos as experiências por eles vivenciadas a partir dos estudos de Dewey (2010) e de Larrosa (2002, 2014). Convém dizer que não categorizamos as experiências narradas, pois segundo Larrosa, isso não é possível, uma vez que elas não podem ser controladas, convertidas ou fabricadas, o que fizemos foi uma organização das experiências relatadas em subeixos para uma melhor compreensão do leitor.

Assim, enunciamos, com as palavras das narradoras, aquilo que fora eleito como experiências formativas e transformadoras. Mas, antes de passar a esse ponto, convém perguntarmo-nos no que consiste a experiência, essa ideia tão confusa e difícil de ser compreendida e mensurada. Recorremos a Larrosa (2014, p. 10) que nos diz que

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida [...]. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que as vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências em outros tremores e em outros cantos.

Também Dewey (2010, p. 83) nos ajuda a pensar sobre tal questão quando reconhece que

A experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpretação completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos.

Isso posto, esclarecemos que nosso objetivo é trazer o canto dessas pessoas que “experienciaram” tremer, vibrar, sofrer e saborear o curso de Pedagogia da UFRRJ. Trazer e dar liberdade às suas palavras, escrever com elas e não sobre elas, trazer a interpretação daquilo que vivenciaram. A proposta de que esse canto atravessasse o tempo e o espaço e ressoe em outras experiências se aproxima da dimensão de continuidade e interação abordadas por Dewey (2010) quando ele aprofunda suas reflexões sobre a experiência. Para esse autor, a interação congrega o pessoal e o social, enquanto a continuidade envolve passado, presente

e futuro. Dewey (Idem) ainda afirma que uma experiência sempre inspira outras, tal como nos contam as Capivaras em suas narrativas.

#### 5.4.1 A universidade

O início dessa seção se faz, então, com palavras libertas, prenes de experiência e sentidos sobre a UFRRJ.

*Em relação a minha vivência na Rural, a nível de graduação e pós-graduação, posso dizer que me senti muito rica e privilegiada por viver essa oportunidade de experimentar cada momento de aprendizado, cada dificuldade, decepção, dor, choro, sorrisos, alegrias, amadurecimento, dúvida, incerteza, medo, ansiedade, conquista. Tudo gerou crescimento pessoal e contribuiu muito para a experiência da vida em diferentes fases e cada momento vem somando para a minha evolução como pessoa atualmente. Sou muito grata por tudo, por esta Universidade ter me permitido ser a mulher crítica, com posicionamento e de forte personalidade. Eu amo ser a mulher que a Rural me tornou. Pois lutei muito para ser essa pessoa. Adorei viajar para ir ao congresso, até isso puder realizar, viajar de avião pela primeira vez para apresentar trabalho. (Capivara Insistente)*

*Confesso que eu não seria o que sou hoje sem ter estudado na Rural e vivenciado todas as transformações que ela me proporcionou [...]. O curso, a turma, os professores, as amizades, as palestras, os programas de extensão, os estágios etc., tudo contribuiu para que eu me tornasse uma pessoa melhor, para que eu conseguisse enxergar o outro de outras maneiras, refletir sobre meus preconceitos, buscar conhecimento sempre, enfim, foi um início de ressignificação da minha existência. Na minha universidade, eu aprendi mais do que uma profissão, por isso sou muito grata pela oportunidade. (Capivara Responsável)*

*Sobre o tempo na UFRRJ, tenho muitas saudades. Um sentimento nostálgico de tudo que pude viver nessa universidade. Costumo dizer que minha experiência foi imersiva. Eu morei na UFRRJ, acordava e respirava a universidade. Tomava café da manhã no bandejão, segurando aquela bandeja de alumínio com pão, ovos mexidos e uma fatia de queijo produzido pela própria universidade. Ia pro estágio, lá dentro também. Almoçava e jantava ali. Meus amigos, também de outros estados, não iam para casa aos finais de semana. E ali ficávamos... Passeava pelo lago do IA [Instituto de Agronomia] vendo as capivaras, na figueira do IB [Instituto de Biologia] fazendo piquenique... Claro que tinham muitos perrengues. A falta de água constante nos alojamentos, falta de internet e infraestrutura básica pra estudar. Ainda assim, foi um tempo incrível. Construí laços para a vida toda. Meu*

*marido, que na UFRRJ conheci, e vários amigos e amigas que guardo no coração. (Capivara Encantada)*

Essas três narrativas nos trazem esse canto mencionado por Larrosa (2014), falam das transformações que aconteceram a partir das experiências que a vida universitária proporcionou, falam com encantamento da constituição da mulher crítica, das pessoas que se tornaram, dos afetos, das paixões das memórias, das conquistas, como viajar pela primeira vez de avião. Tudo isso nos remete ainda a Benjamin (1986) e Larrosa (2002), tendo em vista que os dois autores destacam que a experiência está escassa por falta de tempo.

Podemos pensar, então, que essas pessoas, que possuem a oportunidade de viver tudo aquilo que a universidade pode proporcionar, tudo aquilo que é possível encontrar em um campus, são aquelas que estão mais expostas a serem afetadas e transformadas, pois a experiência requer tempo para parar, escutar, perceber e sentir. Logo, elas demonstram que o tempo proporcionou que as experiências universitárias fossem constituidoras dos seus “eus” e por isso trazem aspectos tão introspectivos. Elas também nos falam com emoção da instituição, da convivência e até dos “perrengues” enfrentados. A descrição dessa experiência nos parece que está apartada da vida comum que enfrentam lá fora. Por isso, as três falam de afetos, mudança, transformação e ressignificação de existência. Aqui, dialogamos com Dewey (2011), para quem a natureza da experiência é determinada pelas condições da vida. Também para nossas narradoras foram essas condições que viabilizaram essas experiências, uma vez que puderam viver imersas na vida acadêmica. Quando narram suas experiências, essas pessoas nos falam “com “paixão” de um tempo passado de suas vidas, que as fazem projetar um futuro. Para Larrosa (2014), é assim que podemos pensar o sujeito da experiência, um sujeito exposto, passional, receptivo e aberto.

A seguir, outro trecho narrado nos dá um alargamento das experiências na universidade:

*[...] Assim foi por um ano, pois em 2012 fiz o ENEM novamente e passei para a minha tão sonhada e desejada Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Comecei a cursar Pedagogia. Quando cheguei à UFRRJ tudo era muito diferente, nem parecia que eu tinha estudado um ano na faculdade particular. Eu tive que me acostumar com tudo, mas apreciava cada momento com muita alegria. Desde então, comecei a aproveitar tudo que a universidade pode me oferecer. (Capivara Sonhadora)*

Compreendemos, por conseguinte, que a Capivara sonhadora nos fala da oportunidade de viver tudo o que a universidade tem a oferecer. Sabemos que isso não é possível para todos, muito pelo contrário. Infelizmente, são poucos os que podem usufruir das atividades universitárias, especialmente os alunos trabalhadores, que só conseguem chegar no horário da aula, passam pela instituição muitas vezes sem conhecer os seus diferentes espaços, as atividades extracurriculares oferecidas, as possibilidades de trocas com outros pares e setores, excluídos da possibilidade de que as coisas lhes aconteça em plenitude. É dessa limitação que nos falam as duas capivaras a seguir.

*Durante quatro anos, pensei em desistir algumas vezes. Ora era a exaustão por conta do trabalho, do qual saía às 15:30 e tinha que correr para pegar o ônibus das 16h, caso contrário, não chegava a tempo da aula das 18h, onde muitas das vezes, tinha que andar extensos caminhos, por conta da Rural ser muito grande. Era o calor, a poeira, a falta de banho, o cansaço e as preocupações que desanimavam-me, muitas das vezes. (Capivara Lutadora)*

*Em muitos momentos, pensei em desistir, tranquei o curso várias vezes devido à dificuldade de conciliar o trabalho no comércio com a graduação. Eu trabalhava em uma loja de departamentos, às vezes dez horas por dia, e levava aproximadamente duas horas para chegar à universidade. Quando eu era alocada no turno da tarde, não conseguia frequentar as aulas. Eu enxergava a conclusão do curso como um sonho muito distante. (Capivara Mãe)*

Para Larrosa (2002), a falta de tempo e o excesso de trabalho também destroem a experiência, já que para ele, cada vez temos menos tempo, pois estamos envolvidos com diferentes atividades. As Capivaras acima, precisaram conciliar trabalho, estudo, mobilidade e vida doméstica. Faltou tempo para quase tudo, principalmente para as atividades que não eram consideradas essenciais. Mas o que é realmente essencial em um curso de formação de professores? Apenas assistir às aulas e realizar as tarefas obrigatórias são suficientes para nos qualificarmos para a docência? E as atividades culturais, de extensão e de pesquisa, qual o lugar que realmente ocupam nessa formação?

Abro aqui um parêntese para dizer que as narrativas das duas Capivaras – Lutadora e Mãe – também me levaram enquanto pesquisadora ao passado e de volta a essa “não” experiência plena universitária, pois da mesma forma não tive a

oportunidade de experienciar a vida em tempo integral no *campus* onde me formei, usufruir de seus sabores e cheiros. Assim, em minha memória, não existe o saber conquistado na iniciação científica e nos grupos de pesquisa. Esse saber foi sendo construído ao longo de minha jornada e as lacunas foram, e ainda são “parcialmente” preenchidas com muito suor, empenho e garra.

#### 5.4.2 A iniciação científica e os grupos de pesquisa.

Para uma parte dos egressos, que tiveram a oportunidade de participar dos projetos de iniciação científica, dos grupos de pesquisa e das atividades de extensão, mesmo em um curso noturno, as experiências mais significativas nos seus processos formativos foram as destacadas nos trechos narrativos logo abaixo.

*Fui bolsista de Iniciação Científica, e com este projeto de Pesquisa pude apresentar trabalho em outros lugares, até estado. Além da formação formal, acredito que a Rural proporciona aos alunos experiências que estão para além de sala de aula, é uma formação humana. (Cativara Negra)*

*Considero importante ressaltar aqui o quão relevante na minha formação foi o envolvimento com a pesquisa científica. Vi um edital sobre uma bolsa de iniciação científica em um projeto, inscrevi-me e fiquei durante dois anos consecutivos estudando sobre formação de professores, mais especificamente, a experiência do PIBID do Curso de Licenciatura da Pedagogia da Rural. Pude compreender a pesquisa científica, participar de congressos e eventos apresentando trabalhos, escrever artigos e até publicar dois capítulos de livros com minha orientadora [...]. Foi tudo muito enriquecedor para minha formação e para o meu currículo. E considero que essa é uma experiência que todo estudante deveria passar. (Cativara Realizada)*

*Comecei minha vida profissional na Rural no estágio que fiz no CAIC, ao qual [sic] era um estágio tido como bolsa (convém destacar que durante toda a minha formação eu tive auxílio da bolsa da rural e não sei se estaria formada sem a bolsa, afinal fez uma grande diferença na ajuda de custo da passagem. Eu pegava 4 conduções – 2 de ida e 2 de volta). Após esse estágio, o professor “Especial” me via muito nos corredores da rural lendo e lendo textos... Até que ele me chamou para estudar na sala dele, pois lá não havia barulho... Ele conheceu um pouco da minha trajetória e desde então resolveu pedir uma bolsa para iniciação científica... Foi quando participei durante os 4 anos da universidade com essa bolsa também praticamente. [...] Participando de outros grupos de pesquisa como, por exemplo, na UFRJ. [sic] Tive um conhecimento muito grande. Isso incluindo um Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP E OEERJ – Observatório Estadual de Educação*

*Especial)... Foram grandes aprendizados... E como a iniciação científica me ajudou... (Capivara Ousada)*

*No ano de 2010, cursava o terceiro período e participei da seleção de bolsista do Programa de Iniciação Científica da UFRuralRJ – PROIC. Sob a orientação da “Filosofa”, tive contato mais próximo e profundo com a pesquisa científica, o que despertou em mim o entusiasmo, encantamento e instigação inerente à condição de “aprendiz de pesquisadora”. [...] As pesquisas realizadas pelo Programa Interno de Bolsas de Iniciação Científica – PROIC – foram de extrema importância para o meu processo formativo. (Capivara Premiada)*

Nossas Capivaras nos relatam experiências constitutivas de modos de ser e fazer pesquisa na universidade e que precisam ser consideradas como inerentes à formação acadêmica, tendo em vista que a iniciação científica é o primeiro contato do estudante com a pesquisa, onde se tem a oportunidade de desenvolver o pensamento investigativo, o gosto e o respeito pela ciência, além de fortalecer os grupos de pesquisa.

A Iniciação Científica é uma modalidade acadêmica desenvolvida por alunos de graduação nas universidades brasileiras em diversas áreas do conhecimento. Em geral, os estudantes que se dedicam a esta atividade possuem pouca ou nenhuma experiência em trabalhos ligados à pesquisa científica (daí o caráter de “iniciação”) e representam o seu primeiro contato com tal prática. Os alunos têm o desenvolvimento de seus estudos acompanhados por um professor orientador, ligado ou não a um laboratório de pesquisa da faculdade na qual o aluno estuda ou a algum centro de pesquisa financiador. (UFRRJ/Cursos)

Como relatado pelas capivaras, é na participação em atividades de iniciação científica que o estudante tem a oportunidade de apresentar seus trabalhos em diversos eventos, além de poder publicá-los. Os alunos consideram que ter essa oportunidade é um grande diferencial em sua formação, uma vez que envolve produção e troca de conhecimentos de forma mais ampla, além de ser um pressuposto da vida do pesquisador. Algumas narradoras falam do entusiasmo que nutriram ao integrarem tal atividade, principalmente no que se refere à participação em eventos, onde é possível conhecer e ouvir alguns referenciais, além de compreender como estão os estudos e pesquisas em distintas áreas, alargando assim as fronteiras do pensar. Entendemos que essa é uma forma de fazer soar a experiência (LARROSA, 2014), uma experiência que, em nossa perspectiva, está intimamente relacionada ao ato de pesquisar, pois ambas

envolvem atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição e paixão. Percebemos, portanto, que os alunos, que não possuem essa oportunidade e que são excluídos por condições sociais e econômicas principalmente, terão que buscar com mais intensidade formas de preencher essas lacunas na sua formação.

Outro aspecto que merece destaque é que essa experiência da iniciação científica passa a ser somada a outras experiências, especialmente para aqueles alunos que seguirão na vida acadêmica, constituindo-se no que Dewey denomina de “dimensão de continuidade”, quando uma experiência influencia e interfere em outras. Assim, entendemos que eles chegarão à pós-graduação com conhecimentos mais diferenciados em relação à pesquisa e à produção do conhecimento novo. Nesse sentido, para Fava e Moraes (2000, p. 75),

Também pode-se mencionar que, em geral, todos os estudantes que fizeram iniciação científica têm melhor desempenho nas seleções para a pós-graduação, terminam mais rápido a titulação, possuem um treinamento mais coletivo e com espírito de equipe e detêm maior facilidade de falar em público e de se adaptar às atividades didáticas futuras. Por outro lado, é um erro admitir que iniciação científica existe exclusivamente para formar cientista. Se o estudante de iniciação científica fizer carreira nessa área, tanto melhor, mas se optar pelo exercício profissional também usufruirá de melhor capacidade de análise crítica, de maturidade intelectual e, seguramente, de um maior discernimento para enfrentar as suas dificuldades.

A leitura dos relatos de nossas Capivaras nos levam a pensar no quanto essa participação ativa compõe a profissionalidade desses alunos a partir do que a universidade se propõe a oferecer. Destarte, considerando a potência dessas atividades na formação docente, percebemos a importância de a iniciação científica acontecer no espaço da universidade. Alguns estudiosos defendem que a universitarização da formação docente assegurou aos professores uma formação embasada em conhecimentos científicos produzidos na e pela pesquisa, o que contribuiu com a necessidade emergente de profissionalizar o magistério, considerando que a universidade é o local onde os saberes científicos são produzidos e difundidos (REIS, 2017; FORMOZINHO, 2009).

Consideramos, com Tardif (2013, p. 559), que “a universitarização da formação dos professores precede, portanto, a profissionalização e constitui uma condição necessária para que esta se estabeleça”. Para Nóvoa (2017, s/p) “a universitarização da formação de professores trouxe ganhos significativos, nos

planos acadêmico, simbólico e científico, mas perdeu-se um entrelaçamento com a profissão que caracterizava o melhor das escolas normais”. Ainda nessa perspectiva, Sarti (2019) argumenta que, da maneira como ela ocorreu no Brasil, essa profissionalização não foi garantida, quando não se incorporou as estruturas formativas pré-existentes e não se garantiu uma formação “plenamente” universitária, uma vez que essa formação também acontece em outros espaços não universitários e não comprometidos com a pesquisa e com a produção de conhecimentos. Assim, a universitarização, em nosso país, acabou contribuindo mais com a desprofissionalização dos professores, considerando especialmente o número já citado de matrículas nos cursos de Pedagogia no âmbito privado, com especial destaque para a modalidade EAD.

#### **5.4.3 Os Programas de Iniciação e Incentivo à Docência**

Outra atividade, que foi citada por nossos egressos como potencializadora da formação, é o Programa de Iniciação à Docência, denominado por muitos apenas como o PIBID<sup>11</sup>. Esse programa foi instituído a partir da Portaria Normativa n.º 38/2007 e tem como objetivo incentivar e valorizar o magistério. Além do aprimorar o processo de formação de professores para a educação básica, ele também se constitui em um instrumento de elevação da qualidade da escola pública. Isso porque suas ações envolvem diálogos entre o que se produz na universidade e o chão da escola. Há, sem dúvida, uma riqueza no que se refere à produção de conhecimento sobre o ensinar e o aprender.

A UFRRJ participa do PIBID desde o primeiro edital, em 2007, com apenas 5 subprojetos, atualmente são 19 licenciaturas envolvidas com o programa. A primeira participação da Pedagogia foi no edital de 2009. No edital de 2021, o subprojeto Pedagogia conta com a participação de 20 bolsistas, 3 voluntários, 2 supervisoras, 1 coordenadora de área e 1 coordenadora voluntária.

Para melhor explicitar os sentidos dessa formação inicial docente e imersão em contextos da sala de aula, trazemos as vozes das capivaras egressas para descrever a participação no PIBID como uma experiência formativa de extrema relevância.

---

<sup>11</sup> PIBID – Programa de Bolsa de iniciação à docência.

*Durante o curso, fiz parte do PIBID e do PIBIC, que foram imprescindíveis para minha formação acadêmica. Aprendi muito com as pesquisas e estágios vivenciados, além de poder contar com bolsas remuneradas, que me ajudavam muito nos custos durante meu curso. Participei de congressos, seminários, simpósios etc. Nesses eventos, apresentei e publiquei artigos em várias cidades e estados (Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro). (Capivara Consciente)*

*Fui bolsista do PIBID, onde pude ter minha experiência com a sala de aula e alunos. Apresentei trabalhos em Seminário e Congresso, saí da Rural com um novo olhar e conhecimento do que é mundo, pessoas, educação, experiências positivas e negativas também. (Capivara Agradecida)*

*[...] conheci o PIBID, que é um Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Então, comecei a me interessar porque eu percebi que ainda em formação teria a oportunidade de ter um contato direto com a minha futura realidade de sala de aula. Como é um projeto que envolve pesquisa-ação, essas experiências poderiam ser traduzidas em uma qualidade de formação acadêmica. Toda a experiência obtida através desse programa é trazida para dentro do recinto acadêmico, para que possamos analisar e refletir sobre ela no nosso contexto de formação, e assim publicar em congressos e trocar experiências com outros estudantes... Enfim, seria uma grande oportunidade pra mim. (Capivara Sonhadora)*

*Fiz muitas pesquisas, Iniciação Científica, PIBID, Extensão. Dentre os estágios, o que eu mais gostei foi o PIBID, me trouxe a possibilidade de trazer a pesquisa e prática, a práxis propriamente dita, para a minha formação. Com essa experiência da Pedagogia, me tornei uma professora de História muito melhor. Me tornei uma professora Pedagoga muito preparada para atuar em sala de aula. (Capivara Resiliente)*

Os quatro relatos, além de ressaltarem a importância do PIBID, enunciam mais uma vez a experiência de participar de eventos, publicar trabalhos, demonstrando o quanto foi relevante essa participação em seus processos formativos. Eles também nos falam da aproximação com a escola como potencializadora de seus trajetos e saberes construídos sobre a profissão professor. Parece-nos que aqui, ao habitar um espaço escolar, um espaço pedagógico, elas transladam a experiência de ser aluno para a experiência de ser professor.

Esse é o grande potencial do PIBID, articular os conhecimentos produzidos na universidade com os conhecimentos produzidos na escola. Isso posto, o referido programa se configura como uma ruptura com o institucionalmente

instituído quando a universidade era concebida como o local privilegiado de construção do conhecimento e detentora de toda legitimidade.

Compreender que os saberes produzidos na escola também são fundamentais na formação docente, implica em que diálogos formativos sejam estabelecidos entre os diferentes espaços. Nesse sentido, segundo Moreira e Candau (2005, p. 23):

É necessário um destaque a necessidade de se pensar uma formação que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na Universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.

No entanto, cabe ressaltar que essa articulação entre a universidade e escola é importante para nós no sentido de trazer aos estudantes em formação a oportunidade de vivenciar a realidade concreta dos espaços educacionais e ao mesmo tempo valorizar os saberes da experiência. Destacamos que, em momento algum, defendemos nesse trabalho “o saber fazer”, baseado na racionalidade técnica, próprio da ideia do currículo por competências preconizado pela Resolução CNE/CP n.º 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).

Ainda podemos destacar a menção feita às “bolsas de permanência” que auxiliam e favorecem a permanência e a diplomação dos alunos em vulnerabilidade econômica e social na universidade.

*Vale ressaltar minhas vivências no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), na Residência Pedagógica – Pedagogia, no PET (Programa de Educação Tutorial), no programa Apoio Técnico, também vinculado à Rural, e nos estágios obrigatórios e remunerado. No PIBID e Residência Pedagógica, desenvolvíamos atividades com alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental – anos iniciais; no PET, desenvolvíamos estratégias para promover a inclusão de estudantes de origem popular na universidade; no programa Apoio Técnico eu era auxiliar de turma, atuei na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – anos iniciais; já como estagiária remunerada, atuei como mediadora de criança com autismo. Considero que tais experiências foram fundamentais para a minha formação profissional, pois tive a chance de experimentar a profissão na prática juntamente com o aporte teórico que a universidade proporcionava. Infelizmente, por*

*diversos motivos, nem todos têm essa oportunidade e eu só consegui porque no mesmo ano em que ingressei no curso, após no primeiro período ter muita dificuldade de conciliar trabalho e Rural, pude “abrir mão” do emprego formal para me dedicar à construção do meu eu profissional, isso facilitado pelo apoio do meu companheiro. (Capivara Responsável)*

A Capivara Responsável além do PIBID, também cita o Programa Residência Pedagógica<sup>12</sup>, além de outros programas instituídos pela universidade, que visam oferecer oportunidades de desenvolvimento acadêmico aos estudantes. Ela também lamenta que nem todos tenham acesso a esses benefícios em virtude das condições sociais que lhes são impostas, como já mencionado em alguns relatos anteriores. Sua narrativa nos revela uma realidade social e um modo de incorporação dos valores e estilos de ser professor em formação.

*Também me inscrevi em um programa de intercâmbio oferecido pela Rural para o México, logrando assim um desejo de estudar fora do país e conhecer outras culturas. Em seguida, também participei do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), onde consegui colocar em prática os conhecimentos adquiridos no meu processo de formação, pois a sociedade de uma maneira geral requer um professor mais crítico, criativo e que tenha muita desenvoltura. Deste modo, posso dizer que consegui aproveitar o máximo da vida acadêmica (pensando no meu nível de máximo, rsrs. Pois, claro que há pessoas que são capazes de fazer muito mais nesse período de formação/ preparação profissional. (Capivara Migrante)*

A Capivara Migrante também reconhece que os diversos programas institucionais oportunizaram que ela aproveitasse ao máximo tudo aquilo que a universidade tem a oferecer. Ela enuncia a experiência da realidade que o PIBID proporcionou ao nos falar da importância de se viver esse mundo da escola, obter essa vivência, elaborando o sentido da docência. Para Ambrosseti et al (2013, 2015) o PIBID favorece, através das relações entre as instituições e sujeitos, a criação de um espaço de construção de um novo conhecimento, integrando os diferentes saberes que constituem o conhecimento profissional. Migrante também nos fala que a sociedade atual proclama por um professor mais crítico, revelando que o nosso fazer está em constante construção. Para Arroyo (2000, p. 138), “o

<sup>12</sup> O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. (Brasil, 2018)

exercício da crítica tem um papel formador de professores com uma visão mais alargada, conscientes das múltiplas determinações do social, das políticas e da escola enquanto instituição social.”

Encontramos nas narrativas também referência ao cumprimento do estágio curricular obrigatório, como a seguir:

*O estágio supervisionado que fiz na licenciatura, apesar de importante, foi raso. Acredito que se não fosse ter participado do PIBID [...] a experiência prática na Universidade teria sido pouca. No PIBID trabalhávamos diretamente com crianças; realizávamos projetos e atividades dentro da escola. Além de articular as atividades práticas com pesquisas acadêmicas. Acho que hoje em dia, sinto falta dessa articulação. (Capivara Encantada)*

A Capivara Encantada traz, em sua fala, uma crítica que é muito recorrente entre os alunos do curso: a questão dos estágios. Para uma parte significativa dos egressos, essa atividade ainda não está estruturada de forma a atender os objetivos e as necessidades da formação docente no âmbito da UFRRJ. Dessa forma, para aqueles que possuem a oportunidade de participar do PIBID, essa lacuna é amenizada ou preenchida, mas para os outros, que ficam fora desse processo, o estágio, como vem sendo realizado, não possibilita a construção de uma *práxis* profissional.

De acordo com Noffs e Rodrigues (2016), há diferenças fundamentais entre o estágio supervisionado e o PIBID; o primeiro está mais centrado na observação e o segundo na ação. Outra diferença importante está relacionada à carga horária. Para a atividade de estágio, são destinadas 400 h, sendo 300 h cumpridas na escola. No PIBID, essa carga pode chegar a patamares muito maiores. Encontramos ainda outras diferenças relevantes, como as questões relacionadas ao planejamento e ao acompanhamento das atividades, que no PIBID são realizados de forma coletiva, envolvendo a parceria entre universidade e escola. Ambrosseti (2013) considera que os ganhos seriam grandes para os cursos de formação inicial, se os estágios fossem organizados na mesma perspectiva do PIBID, alcançando todos os licenciandos e os professores da educação básica, “o PIBID se apresenta como uma grande oportunidade para as universidades e suas licenciaturas repensarem sua formação na perspectiva da intervenção na unidade escolar.” (NOFFS e RODRIGUES, 2016, p. 372).

*No meu caso, me dediquei somente para os estudos (fui bolsista PIBIC, PIBID, PROIC) durante a graduação e por não deter de [sic] experiência na docência, fiquei excluída do mercado de trabalho após a formatura. Vale dizer que, durante o intervalo de tempo entre a graduação e o acesso ao mestrado, resolvi entregar currículo em outras áreas de atuação e não conseguia nada, nenhuma oportunidade, mesmo tentando em mercado, shopping, lojas de comércio de calçado, um choque de realidade. (Capivara Insistente)*

Por outro lado, para a Capivara Insistente, apesar de ter se dedicado e participado de muitas atividades e programas durante sua formação, eles não foram relevantes para sua inserção profissional fora do meio acadêmico. Entendemos com Larrosa (2002) que o sujeito da formação não é o sujeito da educação e da aprendizagem e sim o sujeito da experiência, aquele que se formou e se converteu em outra coisa. O fato de não ter se inserido no mercado de trabalho não desqualifica e nem se converte em “não experiência” aquilo que ela vivenciou. Para Dewey (ano 2010), é possível ter uma eficiência na ação e não ter uma experiência consciente. Ou seja, a inserção profissional não é consequência direta de experiências formativas conscientes e nem transformadoras.

Ao analisarmos a narrativa de Capivara Insistente, parece-nos que ela questiona se essas experiências vividas não foram em vão. Da mesma forma fez o escritor húngaro, Imre Kertész, citado por Larrosa (2014) em uma conferência ao rememorar que sobreviveu a Auschwitz, passou pelo estalinismo entre outros eventos, e se perguntou se suas experiências serviram para algo ou se tudo que viveu foi em vão. Defendemos que as “experiências” jamais são em vão, pois de alguma forma constituem a nossa vida.

Dando continuidade à nossa análise, entendemos que, ao eleger a participação na iniciação científica, no PIBID e em outras atividades acadêmicas como experiências potencializadoras da formação, as Capivaras ressaltam o reconhecimento do papel da universidade como *lócus* de pesquisa e de produção de conhecimento novo.

Em nossa compreensão, aqui estão evidenciadas, mais uma vez, a relevância social e a qualidade acadêmica do curso de Pedagogia do campus Seropédica. Reconhecemos, portanto, que suas atividades são destinadas a atender as demandas sociais e políticas da sociedade, dando ao professor em formação a oportunidade de participar de um amplo leque de atividades formativas, com a

possibilidade de ser sujeito da sua formação, transgredindo de alguma forma a visão instrumentalizadora que não raramente o poder hegemônico impõe.

#### 5.4.4 A relação com os professores e suas humanas docências

Neste ponto da análise, damos especial destaque ao fato de as capivaras narradoras mencionarem como as relações construídas com os professores durante o curso de Pedagogia na UFRRJ se transformaram em experiências formativas relevantes.

*Na graduação, adquiri algumas das experiências mais marcantes da minha vida. [...] Formei-me no ano de 2015 e uma das falas que carrego até hoje, foi a do professor “Campista”, logo no primeiro ano, quando nos aconselhou a absorvermos o máximo possível do que seria proposto na formação, pois deveríamos retornar à sociedade e levar todo o conhecimento para nossas comunidades, compartilhar os saberes, dialogar, lutar, pensar, questionar, pesquisar e fazer alguma diferença. (Capivara Comprometida)*

O professor “Campista” (nome fictício), citado pela Capivara Comprometida, trabalha com as questões dos movimentos sociais. A fala nos remete à dimensão da responsabilidade social que indagamos nesse trabalho, quando lembra que o docente em formação precisa devolver à sociedade os conhecimentos e saberes que adquiriu na graduação através de uma atuação comprometida com as necessidades dos alunos, em especial os pertencentes à classe popular, contribuindo assim com a construção de sociedades mais justas e igualitárias.

Fenwick (2016) e Freire (1996) defendem que a responsabilidade profissional, entendida como compromisso social, refere-se à forma como os profissionais devem corresponder às demandas sociais. Entendemos que, nessa perspectiva, esse compromisso ético-social requer das instituições formadoras pensar em uma formação crítica, de acordo com os princípios éticos que sustentam a sociedade, combatendo os processos de exclusão e submissão. Isso implica em superar o caráter instrumental, mercantilista e gerencial que muitas vezes ronda e ganha centralidade em alguns projetos formativos. Aqui, a qualidade educativa é pensada como ação política e social. Na memória da Capivara Comprometida, ficou a voz, a “palavra” política/ideológica do professor Campista, além da responsividade atribuída ao fazer docente. Por isso mesmo,

ecoamos com Bakhtin (2010, p. 101) que “tudo em mim, cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento, deve ser um ato responsável; e somente sob esta condição que eu realmente vivo”.

É essa responsividade, trazida por Bakhtin, que fala do comprometimento com o outro, como a razão de nossa existência, que a memória de Capivara Comprometida revela ao evocar as palavras do professor Campista. O relato da Capivara Realizada também enfatiza essa dimensão político-crítica dos docentes.

*Tive professores e professoras maravilhosos(as) que possibilitaram uma reflexão crítica sobre os textos, que foram base para as discussões. Lembro de cada um com muito carinho e reconheço o quanto cada disciplina contribuiu para a minha formação inicial. Passei a ter outra visão de educação, que antes era tão restrita e passou a ser algo mais amplo, a focar em um objetivo maior que vai além de ensinar conteúdo, mas contribuir para a formação de cidadãos críticos e que possam encontrar seu lugar na sociedade. Tenho até receio de falar sobre as disciplinas e esquecer de alguma, mas lembro-me que havia muita discussão dos textos em sala. Alguns professores faziam uso de oficinas, vídeos, data show, filmes, no entanto, às vezes, algum problema surgia como a falta de equipamento. Mesmo assim, os professores mudavam o que haviam pensado para aquele dia e não deixavam de dar suas aulas. (Capivara Realizada)*

O relato acima nos traz, mais uma vez, o compromisso dos docentes como uma perspectiva crítica da educação. Entendemos que é fundamental o papel de quem forma na futura *práxis* dos professores em formação. Freire (1996) postulou que a *práxis* precisa ser construída na ação-reflexão-ação, a partir de experiências éticas, políticas, críticas e estéticas.

Os dados colhidos no questionário aplicado coadunam com esses relatos, quando 93,2% dos egressos respondentes consideram que receberam uma formação emancipatória/crítica, capaz de mudar suas crenças e percepções anteriores. A educação será emancipadora a partir da construção de uma consciência crítica que contribua com as transformações que levem à melhoria da sociedade, com o estabelecimento da justiça social, da democracia e da autonomia (ADORNO, 1995; FREIRE, 1996).

Marcelo Garcia (2009) nos diz que, ao chegarem à graduação, os alunos trazem uma série de preconceitos e crenças sobre o que é ensinar. Para ele, as crenças e premissas são proposições que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiro e são baseadas nas experiências pessoais, no conhecimento

formal e na vida escolar, e vão influenciar diretamente a construção da identidade docente. “As crenças têm funções afectivas e valorativas, actuando como filtro de informação que influencia a forma como se usa, guarda e recupera o conhecimento” (MARCELO, 2009, p.15). Ou seja, as crenças vão incidir diretamente no fazer docente. Para esse autor, a mudança de crença é um processo lento, no entanto necessário, devendo acontecer a partir de uma reflexão crítica. Portanto, Capivara Realizada nos informa que esse foi um dos contributos da formação que ela experienciou no curso de pedagogia da UFRRJ: desconstruir essas crenças e passar a conceber a educação como uma possibilidade de mudança social e de formação de sujeitos críticos. Esse processo de absorções e expulsões, citado por ela, é para Dewey (2010) assim como o respirar, o vivenciar a experiência.

Esse grupo de narrativas associado aos relatos abaixo nos trazem aquilo que Arroyo (2000) conceitua como “humana docência”. Em outras palavras, é quando os mestres fazem do seu ofício um modo de ser, que vai muito além do ensinar teorias, técnicas e conteúdos, configurando-se como uma postura humana, pedagógica, um compromisso com o outro, especialmente com esse outro que, estando em formação, busca nos mestres as referências para o seu futuro fazer.

*Os professores que com o cuidado de quem cuida do próprio filho me ajudaram a viver essa universidade. Digo isso não querendo romantizar a relação. Era o cuidado de um filho mesmo. Quantas vezes não vi professor tirar do próprio bolso para ajudar em um evento? Eu mesma contei com essa ajuda quando precisei. Quantas vezes não vi um professor dar carona pra [sic] não deixar o aluno sair tarde da noite pela universidade? Ou sentando na mesa de um bar para fazer um lanche e conversando de igual para igual? Pode parecer um pouco exagerado, mas aqui em São Paulo essa relação é completamente hierárquica e distante. Sempre vi essa relação próxima como uma característica da Rural. (Capivara Encantada)*

Capivara Encantada compara as relações com os mestres com a relação entre pais e filhos, baseada no cuidado, na proteção e no afeto. Além disso, ela nos fala de igualdade, de relações horizontais e não hierárquicas. Descreve uma convivência que se situa no campo dos valores e do exemplo, onde o professor em formação aprende com o mestre uma postura, um jeito de ser. Para Freire (1996), essa é uma responsabilidade ética no exercício da tarefa docente, pois ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo.

*Eu posso dizer que tive os melhores professores que alguém poderia ter e que foram pessoas que me fizeram ver a docência com outros olhos. [...] estavam na chuva para se molhar e para se arriscar diariamente e mostrar que valia a pena ser professor. Afinal, o que eu pude ver através deles é que no final das contas ser professor era um lance de amor. E também não posso deixar de fora a minha querida secretária, que não era nossa professora, mas sempre estava para nos ajudar em tudo, inclusive nas nossas crises pessoais de universitários. Por certo, não poderia deixar de mencionar a importância que o professor Matemático [codinome para esta pesquisa] teve na minha formação, afinal foi através dele que pude conhecer uma matemática que agrega o saber escolar com saber do cotidiano. Começamos com uma pesquisa pequena, onde eu tive a oportunidade de viajar com ele e apresentar em duas universidades de diferentes estados brasileiros (ganhando assim mais confiança e mais segurança em mim mesma). (Capivara Migrante)*

Expomos aqui a narrativa da Capivara Migrante para confirmar as percepções de Capivara Encantada em relação à postura dos mestres. De um modo singular, ela enfatiza que com eles passou a enxergar a docência de outra forma. Isso contraria o que diz Tardif (2010), em relação à formação na América do Norte, quando o autor relata que pesquisas apontam que a formação inicial não consegue mudar e nem abalar as crenças que os alunos trazem a respeito do ensino. Nossas Capivaras indicam o contrário ao nos lembrarem que não nascemos professor, mas aprendemos a sê-lo, especialmente com aqueles professores mais experientes. É isso que se evidencia nas narrativas quando os egressos citam seus mestres: um aprendizado estabelecido na trama cotidiana e no encontro de gerações, onde uma geração busca ensinar e outra que busca aprender para poder ensinar.

*Durante o curso de Licenciatura em Pedagogia, tive ótimos professores, onde me fizeram refletir questões para além dos muros da escola (Capivara Consciente)*

*[...] agradeço muito a Deus pelos professores incríveis, competentes e acima de tudo humanos, fizeram parte de minha formação, o que tornou os nossos encontros extremamente relevantes em minha trajetória acadêmica e pessoal. (Capivara Iniciante)*

*[...] tive professores excelentes, que me inspiraram como profissionais e como seres humanos. Uma formação crítica que me fez enxergar o mundo de forma mais humana. (Capivara Mãe)*

*Foi um período maravilhoso o tempo em que estive na universidade, ótimos professores, um curso maravilhoso que mostra a realidade da Educação Brasileira com todas as suas vantagens, mas também com muito mais dificuldades. (Capivara Perseverante)*

Identificamos que, da mesma forma, as Capivaras Consciente, Iniciante, Mãe e Perseverante destacam a condição humana dos mestres do curso de Pedagogia, revelando-nos ser esse o ponto fulcral da formação, onde a identidade docente vai sendo construída atrelada a outras identidades que foram tecidas ao longo de uma vida e de uma prática profissional. Tardif (2000) também considera que um professor carrega as marcas de sua própria atividade e sua existência é caracterizada por sua ação profissional. Assim também nos diz Arroyo (2000):

Aprendemos o mestre que somos na escola, mas onde? Nos livros, nos manuais? Através das lições, discursos e conselhos? Aprendemos convivendo, experimentando, sentindo e padecendo a com-vivência desse ofício. Como se cada professora, professor que tivemos nos tivesse repetido em cada gesto “Se um dia você for professora, professor é assim que se é [...] Fomos aprendendo essa específica forma de ser, de dever, vendo os outros sendo [...]. (ARROYO, 2000, p. 114/125)

Nóvoa (2007), da mesma forma, nos fala do vínculo do professor com o seu fazer, com as relações estabelecidas, com os diálogos travados, com as lutas empreendidas e com o compromisso assumido.

[...] Nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar. Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover. É necessário que tenhamos professores reconhecidos e prestigiados; competentes, e que sejam apoiados no seu trabalho, o apoio da aldeia toda. Isto é, o apoio de toda a sociedade. São esses professores que fazem a diferença. É necessário que eles sejam pessoas de corpo inteiro, que sejam profissionais de corpo inteiro, capazes de se mobilizarem, de mobilizarem seus colegas e mobilizarem a sociedade, apesar de todas as dificuldades. (NÓVOA, 2007, p.123)

Se, como destacado acima, o curso de Pedagogia recebe a camada mais pobre de nossa população, o compromisso dos formadores com a mobilização de uma educação mais humana é um princípio essencial, principalmente pelo fato de que serão esses futuros professores que estarão incumbidos de educar a classe popular. São eles que irão receber os meninos e meninas que vivem processos tão cruéis de exclusão e invisibilidades, aqueles que, como nos diz Galeano (2002),

são “os ninguéns, aqueles que custam menos do que a bala que os mata”. É como se olhassem no próprio espelho a trajetória de seus futuros alunos entrelaçada com a sua própria trajetória, eles também que muitas vezes foram os “ninguéns”. Vimos, nos relatos acima, que muitos passaram por esses processos de exclusão em função das suas origens sociais. Esse voltar-se para sua própria história e formação para compreender a história do outro é o que dá sentido à educação humanizadora, ou seja, aqui o saber fazer está intimamente ligado ao saber ser.

Para Tardif (2012), esse saber ser será fundamental na ação futura desse profissional, que normalmente se baseia em juízos das tradições escolares, pedagógicas e profissionais que ele assimilou e interiorizou no momento presente da ação. Dito de outra forma, os professores se baseiam nas “experiências vividas” enquanto fonte viva de sentidos. Tardif (2012) e Nóvoa (1988, 2000) vão nos dizer que muito do que os professores sabem e fazem está intimamente ligado as suas histórias de vida a suas biografias.

Importante dizer que nosso percurso reflexivo nos levou a inferir que as posturas dos professores, destacadas nas narrativas acima, não são peculiaridades desse ou daquele professor, e sim um princípio, uma cultura enraizada, assumida, um modo de ser e fazer que esteja no próprio cotidiano vivido, nos espaços partilhados e nas relações estabelecidas no âmbito do curso de Pedagogia da UFRRJ, além de se inserir em sua proposta curricular e na sua própria história institucional. Por todo o exposto, destacamos um ponto de interseção com os dados do questionário aplicado, quando na avaliação de 43 egressos, os professores foram “considerados excelentes”.

Portanto, as vozes dos egressos nos levam a arriscar dizer que o curso de Pedagogia da UFRRJ está comprometido com a formação de profissionais que atuarão na educação básica, majoritariamente com a classe popular de nossa sociedade, de forma igualitária, democrática, responsiva e dialógica.

Ao destacarem as experiências formativas que experienciaram junto aos professores, as Capivaras narradoras revelam que viveram esse processo com disponibilidade, sensibilidade e exposição do ponto de vista da paixão (LARROSA, 2014).

Da mesma forma, ao nos contarem sobre suas experiências formativas, os egressos também nos trouxeram **as dificuldades** enfrentadas no decorrer da

graduação. Estas também influenciaram, modelaram e muitas vezes restringiram os diferentes percursos trilhados.

*Assim fui até o fim do curso, com muitas descobertas, felicidades e também dificuldades, inclusive financeiras, porque as bolsas que recebi ao longo do curso só supriam as necessidades básicas e isso por muitas vezes era incômodo para mim enquanto estudante e esposa, pois depender de alguém ou assistir aos problemas financeiros sem poder resolvê-los era angustiante [...]. Não foi fácil, costumo dizer que “ralei” muito para me formar e “abri mão” de muita coisa, como roupas novas, diversão, descanso e muitas outras. Em muitos momentos, chorei e me desesperei achando que não iria dar conta de todas as demandas da minha vida. (Capivara Responsável)*

*Durante esses quatro anos, eu pouco dormia, pois era a noite que tinha que realizar os trabalhos, depois, muita das vezes, chegava em torno das 23h, 23:30h, e ia preparar o jantar, resolver os problemas familiares, ver suas necessidades, mas não podia sentar. No outro dia, lá estava eu de pé às 5:20, depois de ter dormido às 2h ou 3h da madrugada. Mas nenhuma de minhas tarefas foi deixada para trás ou feita de qualquer jeito. Cumpria tudo o que todos os professores passavam. Era aprovada em todas as avaliações e períodos. (Capivara Lutadora)*

*Os desafios de estar em um ambiente acadêmico são gigantescos, além da questão de se manter, temos que aprender a lidar com as lacunas educacionais que você só percebe quando está lá. Porque afinal de contas, para que a escola pública nos prepara? (Capivara Negra)*

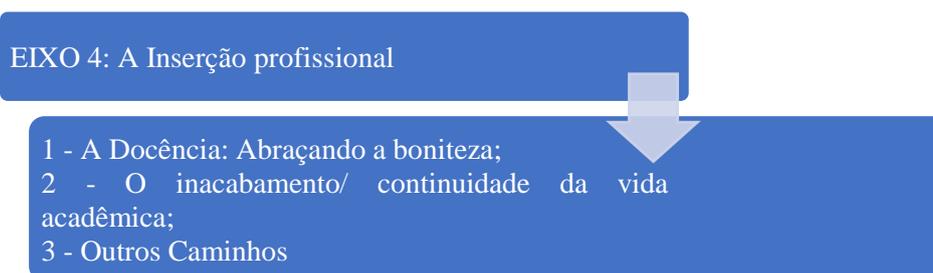
As três Capivaras nos trazem as dificuldades enfrentadas no decorrer do curso, muitas ligadas à própria natureza da ação e outras pertencentes ao âmbito social e pessoal. Para a primeira, as dificuldades estavam centradas na questão financeira atrelada às demandas acadêmicas. A segunda enfatiza as dificuldades para conciliar vida doméstica, trabalho e universidade, enquanto a terceira ressalta, mesmo discretamente, as lacunas de formação na educação básica. Ainda podemos ressaltar que uma das dificuldades mais relevante enfrentadas pelos alunos desse curso, está voltada para o cumprimento da atividade de Estágio Supervisionado, pois como vimos a maioria dos alunos são trabalhadores, desta forma conciliar trabalho com estágio acaba sendo uma séria dificuldade a ser enfrentada. Alguns alunos aproveitam seus períodos de férias e folgas para desenvolver essa atividade. No entanto, as capivaras também nos revelam uma impulsão, que é onde, para Dewey (2010), começa toda experiência. Foi essa

impulsão que as levou a superar essas adversidades, “[...] esse movimento de todo o organismo para fora e para adiante [...] em toda sua inteireza [...] que convoca todo o eu a entrar no jogo, e que provem da necessidade e fazem parte da experiência completa” (DEWEY, 2010). Impulsionadas e em busca de equilíbrio entre as condições que promovem e as que retardam, as três concluíram o curso a despeito de todas as adversidades.

Nossas Capivaras narradoras nos contaram tanto de suas experiências formativas que até reconhecemos que seria impossível esgotar inúmeros sentidos para compreendermos a dimensão do impacto do curso de Pedagogia em suas vidas. No entanto, ainda era preciso mais e, para que pudéssemos compreender nosso enigma de pesquisa, que está centrado em revelar a relevância social e a qualidade acadêmica do curso de Pedagogia da UFRRJ-Seropédica, investimos na busca por conhecer ainda um dos pontos focais da investigação: a inserção profissional dos egressos. Para tanto, buscamos os diferentes caminhos trilhados, as dificuldades encontradas, a continuidade na vida acadêmica e a mobilização dos conhecimentos adquiridos na formação no exercício da profissionalidade. Mas faz-se importante dizer que os fragmentos dos textos destacados são extensos, pois as narrativas contemplaram de forma intensa esse eixo.

## 5.5 A inserção profissional

Diagrama 5. A inserção profissional. Fonte: Elaboração da autora.



E agora, José? E agora, Marias? Após o término da graduação, o egresso se vê diante de um dilema: a sua inserção profissional. Assim, esse eixo foi organizado a partir da ênfase dada pelas Capivaras narradoras a essa questão. Foi possível detectarmos os desafios, os medos, incertezas, inseguranças, expectativas e prazeres que marcaram o início das carreiras. Da mesma forma, foi possível identificar como elas estão construindo as suas profissionalidades a partir de suas

experiências de aprendizagem do ofício de ensinar, ao mesmo tempo em que também vislumbramos a socialização profissional a qual cada uma esteve imersa a partir das relações estabelecidas com o contexto de trabalho. Os relatos sobre desistências e abandono da carreira também resultaram na oportunidade de refletirmos sobre os desafios das políticas de formação de professores e o investimento institucional que foi destinado a essa formação.

Para refletirmos sobre a inserção na docência, dialogaremos com os estudos Marcelo Garcia (2010), Huberman (2013), Nascimento (2019) e Gatti (2014) sobre e professores iniciantes.

### 5.5.1 A docência: Abraçando a boniteza

*A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (Paulo Freire)*

Nesse subeixo, apresentamos as narrativas das Capivaras que, após viverem a experiência formativa, inseriram-se na carreira docente, atuando como professor(a) ou nos cargos de gestão, encontrando as dificuldades e incertezas, mas muito mais a boniteza do ensinar e aprender como nos diz Freire.

*A escola em que estagiei me contratou como assistente. Trabalhei com turmas integrais por 2 anos enquanto ainda estudava e quando me formei me contrataram como professora e aí os desafios começaram. Acreditava que meu diploma pesava na contratação, mas me enganei [...] Ter o diploma só me habilitou a poder pegar uma turma, muitas das minhas práticas e conhecimentos foram moldados pelo trabalho, precisei me adaptar. Atender a uma classe social “alta” não é fácil. Virei professora de primeiro ano numa escola tradicional e isso impactou diretamente na minha formação porque ia de encontro com tudo que acreditava e havia estudado. Eu consegui me estabelecer financeiramente, mas o trabalho era decepcionante pois não condizia com o que acreditava. Havia a pressão de sempre poder ser mandada embora e as coisas pioraram quando fui trabalhar numa turma de Pré 2, onde as crianças não conseguiam nem ir ao parquinho devido à alta demanda de atividades escritas. Desde que assumi turmas, tornou-se impossível continuar estudando. Larguei a pós-graduação e o inglês. [...] Com a pressão de sempre serem silenciosos pelo corredor da escola e saírem lendo do Pré 2, isso me desgastou muito e era uma turma muito difícil. [...] então, decidi prestar concurso público. [...] Fiz o concurso em 2016. Em dezembro de 2018, fui mandada embora pois segundo a direção eu não tinha o perfil da escola, depois de 6 anos*

*trabalhando lá. Fui convocada em agosto de 2019. E desde então venho trabalhando pra [sic] prefeitura do Rio. Hoje, me sinto mais confortável com meu trabalho e com uma proposta mais lúdica. Trabalho próximo de casa e esse ano pude retomar um pouco da vida acadêmica. Pretendo fazer um mestrado em breve e colocar os planos de estudar fora em prática, visto que tenho flexibilidade pra isso agora. Eu agora vivo uma outra realidade, tenho tempo dentro do trabalho para planejar e tenho incentivo pra continuar estudando. Mesmo trabalhando numa escola bem pequena e pública, eu recebo incentivos de formação (sempre temos reunião com apoio pedagógico e durante a pandemia também) e isso fez com que minha vontade de voltar a estudar voltasse. Com a estabilidade, pretendo ingressar no mestrado e quem sabe até estudar fora do país. (Capivara Esforçada)*

*[...] hoje, atuo como professora em uma turma de 4º ano do ensino fundamental, os desafios de sala de aula são diário, e nos formam como educador [sic] todos os dias. E também atendo cerca de 20 crianças da minha comunidade em um projeto social. E pretendo retornar à universidade para dar continuidade a minha formação. (Capivara Comprometida )*

As Capivaras Esforçada e Comprometida nos falam dos dilemas e desafios da profissão. De forma mais específica, Esforçada nos traz um conflito, uma tensão entre o que encontrou na realidade de uma escola “tradicional”, com perspectivas distintas daquelas que nortearam sua formação, evidenciando que a docência está sempre relacionada ao “entre”. Assim, entre outras discordâncias, ela não conseguia aceitar a educação infantil disciplinarizada, ancorada no aprendizado precoce dos conhecimentos escolares, o que a leva a se desiludir com o exercício da docência até encontrar outra realidade. O relato de Esforçada evoca o início da carreira e marca o que Huberman (2013) conceitua como período da “sobrevivência” que é caracterizado como:

*[...] o “choque do real” a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou a me aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 2013, p. 39).*

Para Marcelo García (2010), o início da carreira docente é “um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos,

durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimentos profissionais e manter certo equilíbrio pessoal” (p. 9).

Esse “choque do real” foi o que marcou o início da carreira de Capivara Esforçada e sua não adesão a um projeto de educação tradicional e pouco humanizante. Para nós, indica a construção de uma identidade profissional, que se inicia com o estranhamento e o questionamento. Para Nóvoa (2000, p. 16), “a identidade docente é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”.

No entanto, quando se inseriu na educação pública, Capivara Esforçada passou a viver outra “experiência”, ou seja, o projeto é outro, mais voltado para os saberes de que ela é portadora do ponto de vista teórico e conceitual (NÓVOA, 2000). Ela também destaca outra forma de ser docente distinta daquela que vinha experienciando, com tempo para planejar, discutir, estudar e investir em sua profissionalidade. Essa rememoração retrospectiva que faz do início da carreira evidencia a angústia e a decepção que muitos professores iniciantes enfrentam ao viverem situações completamente antagônicas àquelas sonhadas e planejadas. Alguns autores (MARCELO GARCIA, 2010; TARDIF, 2008; GATTI, 2014) reconhecem que nos primeiros anos de inserção na carreira os docentes enfrentam situações que colocam a prova seus princípios, crenças e saberes que foram construídos ao longo da formação.

O período de inserção profissional se configura como um momento importante na trajetória do futuro professor. Um período importante porque os professores devem realizar a transição de estudantes a professores, por isso surgem dúvidas e tensões, devendo adquirir um conhecimento adequado e competência profissional num curto período de tempo. (Marcelo Garcia, 2010, p. 29)

O relato abaixo também traduz os desafios vividos no início da carreira, ao enunciar as dúvidas, medos e incertezas de uma professora iniciante.

*Concluí o curso e dias depois fui empossada como professora regente em uma rede municipal. Eu havia sido aprovada em um concurso e fui convocada dois meses antes da conclusão da graduação [...]. Na noite anterior a minha apresentação, não dormi. Cheguei à escola às 7h da manhã – com um frio na barriga que lembro até hoje [...]. Naquele momento, não assumi turma, pois o ano letivo já estava se encerrando. No ano seguinte, assumi minha primeira turma como Professora Regente. Era uma turma de terceiro ano com 32 alunos. [...] As crianças perceberam meu nervosismo [...]. Diariamente, ao*

*lidar com aquelas crianças, revisito a criança que fui. A realidade deles se assemelha em vários fatores a minha quando criança. Sou fruto da escola pública. O meu maior desejo é fazer a diferença na formação daquelas crianças e de alguma forma dar a elas a oportunidade que tive: de aprender, de sonhar, de enxergar o lugar delas no mundo e a partir disso lutar por uma sociedade melhor e por igualdade de oportunidades. Ao longo da minha formação, tive professores que de alguma forma me ensinaram a questionar [...]. Meu primeiro ano foi desafiante. Todos os dias, surgiam dificuldades em sala de aula. Nesse início, eu não conseguia separar o trabalho das horas de descanso. Por muitas vezes, levava trabalho para casa, pesquisava atividades nos fins de semana, até sonhava com problemas relacionados aos alunos. (Capivara Mãe)*

A Capivara mãe também vive o “entre” entrelaçando sua história de vida com as histórias de seus alunos e por isso reconhece suas necessidades, especialmente em função de suas origens de classe. Como destacamos acima, quando professores da classe popular assumem a educação de outros membros da mesma classe, as chances de compreensão das dificuldades e necessidades são muito mais alargadas. Assim, ela recorre às imagens de seus professores para buscar “o como agir.” Para Nóvoa, Arroyo, Tardif (2008), entre outros, enquanto professores, somos constituídos dos muitos professores que tivemos, por isso buscamos em nossa memória os exemplos que consideramos que foram relevantes. Ela também ressalta sua primeira experiência como docente, quando a insegurança e o “frio na barriga” foram os sentimentos que permitiram que fossem evocados os conhecimentos da formação acadêmica para serem aplicados à vida real. Foi possível perceber que sua grande motivação profissional foi o próprio exercício da docência. A tarefa de ensinar, normalmente é vivida de uma forma solitária pelos professores. Sendo os alunos as únicas testemunhas e parceiros desse momento tão importante para inserção profissional dos docentes. (MARCELO GARCIA, 2010)

As próximas narrativas, além de nos revelarem aspectos do início da carreira, nos trazem o desejo e a conquista de atuar no ensino público, onde de certa forma, ainda são asseguradas autonomia, liberdade e estabilidade, fatores que contribuem de forma relevante com a profissionalidade docente e que estão em consonância com os objetivos do curso de Pedagogia da UFRRJ.

*Quando, em 2016, faltando um ano para terminar o curso, umas das jovens do meu grupo me chamou para fazer um*

*concurso para professor 40h do município do RJ [...] Eu não havia estudado para a prova, porque não queria fazer. Levei somente os conhecimentos adquiridos em sala de aula, incluindo os debates feitos, comparando a minha vivência do trabalho na escola, a experiência dos meus professores e a teoria. Resultado, fui aprovada e classificada [...]. O meu desespero bate, quando percebi que não havia terminado o curso. Aí, iniciou-se a correria, a perturbação aos professores, o início do temido TCC, no meu caso, monografia [...]. Hoje, sou professora 40h AI, do município do Rio de Janeiro [...] com muito orgulho. Eu não poderia ter outra profissão. Amo o que faço! Amo cada rostinho que me faz aprender e a superar as dificuldades! Amo ser professora! Costumo dizer que não escolhi a Pedagogia, foi ela que me acolheu. E agradeço por isso (Capivara Lutadora).*

*Me formo no final de 2015 e junto com a realização de mais um sonho vem o medo e insegurança: o que será daqui para frente? Começo o ano de 2016, atuando como professora de maternal em uma escola privada em Campo grande, zona oeste do Rio de Janeiro. Permaneço nesta escola durante oito meses e então sou convocada para o Cargo de Professora de Educação Infantil da SME/RJ. Mais um sonho realizado e então começo a atuar efetivamente na Educação Pública. Sobre minha expectativa profissional, eu acredito na educação que transforma, então como professora busco sempre o meu melhor, tanto como profissional quanto humana, pois quando se é professor se lida com vidas, com histórias... Eu acredito na Educação Pública, acredito que tenha potencial para mudar expectativas de vida, e acredito que a escola pode transformar, então é para isto que eu trabalho, e por isso que não desisto mesmo diante de tantos desmontes que ela vem sofrendo. (Capivara Negra)*

*[...] a Prefeitura do Rio abriu concurso para Professor de Educação Infantil, 40 horas, bom salário e eu me inscrevi. Era o que eu estava esperando [...] Passei [...] Fui chamada em junho de 2016, era todo o meu sonho concretizado! Formação, concurso na área que eu gosto, boa remuneração, trabalhar em um EDI (Espaço de Desenvolvimento Infantil). Peguei minha primeira turma, era de 5 anos, me tremi inteira, insegura, ainda bem que eram crianças e daí deu tudo certo [...]. Amo meu local de trabalho, procuro fazer o melhor, me dedicar, conto histórias, músicas, brinco, todo esse universo que sempre me encantou. Completei 4 anos de magistério, acho que ainda estou empolgada na profissão, vejo companheiras desanimadas, estressadas e sinceramente as entendo, mas não quero ficar assim. No momento, me sinto bem com o que escolhi como profissão, sei que tem muitas dificuldades e percalços a vencer, como agora com a pandemia, aulas suspensas, mas estamos enviando atividades remotamente, vídeos, sugestões de brincadeiras, contação de histórias, sei que não é o ideal, mas é apenas para “manter o vínculo” (minha turma é Maternal de 3 anos)[...]. Tenho interesse em fazer um Mestrado em Educação, já andei pesquisando, mas no*

*momento não há possibilidade pois para tal [...]. (Capivara Agradecida )*

*[...] hoje, estou em um emprego que considero bom (pelo menos até o momento, pois com a configuração política atual tudo pode acontecer), pois é um cargo público, em que tenho estabilidade e benefícios. O meu objetivo era me formar e logo passar em um concurso, então consegui e assumi como Professora Adjunta de Educação Infantil [...]. No entanto, para o futuro, pretendo, quando convocada, assumir como Professora de Ensino Fundamental – anos iniciais. Durante e após me formar, minha vida vem melhorando como um todo, principalmente porque o conhecimento é libertador. Inclusive a minha vida financeira também melhorou depois de concluída a graduação. Continuo pobre, mas a independência financeira deixa a gente mais segura e com menos estresse. Além disso, trabalhar em minha área me deixou feliz e estimulada, confesso que aconteceu muito do que eu já esperava do “chão da escola”, os professores não mentiram para gente durante o curso (rs) : é verdade que a educação pública brasileira é carregada de desafios e problemas que precisam ser superados e isso também é nossa função enquanto docentes. Mas também aprendi que a educação pode transformar vidas, como modificou a minha, por isso encaro a profissão docente como sendo repleta de responsabilidades que precisam ser consideradas com muita atenção e empenho. Afinal, lidamos com a formação de humanos e meu desejo é que o mundo seja tomado por pessoas cada vez melhores, livres, críticas, leitoras, respeitadas, felizes e com muitas outras características positivas. Assim, sigo meu caminho profissional tentando dar o meu melhor, de forma a garantir aos alunos todos os seus direitos e com a certeza de que eu preciso ler, estudar e me aperfeiçoar sempre. (Capivara Responsável)*

Esse grupo de Capivaras relata o objetivo e o sonho concretizado em atuar na educação pública. Vale lembrar que esse também é um dos princípios do curso, formar professores para atuar na esfera pública de forma autônoma, crítica e compromissada com as classes populares. Mas esse é um anseio da maior parte dos alunos, em virtude também da precarização do trabalho nas redes privadas, especialmente as localizadas na Baixada Fluminense e no subúrbio carioca, dos baixos salários oferecidos, da falta de estabilidade, de autonomia e liberdade. Os dados revelam que esse objetivo vem sendo alcançado pelo número expressivo de Capivaras que conseguiram se colocar no serviço público, são 12 no total, apenas 2 estão atuando na esfera privada, mas declaram o desejo de migrar para a pública.

O discurso de Capivara Lutadora nos revela o amor e a satisfação adquiridos no exercício de uma docência, que inicialmente não foi a sua escolha, nos

revelando que o envolvimento com a prática educativa, embora possa envolver obstáculos, também está permeado por realizações, satisfações, afetos e alegrias. A Capivara Negra, por sua vez, nos fala do medo e da insegurança que marcam o início de uma carreira e também ressalta sua crença no poder transformador da educação. Sua palavra nos evoca a ideia freireana de educação como intervenção no mundo, onde não há espaço para a neutralidade, exigindo do professor consciência crítica e postura política. A Capivara Agradecida, além de se sentir feliz e realizada com o ofício docente, enfatiza a concretização do sonho da mulher que iniciou tardiamente na universidade, lembramos que essa também é uma característica do curso de Pedagogia, que já abordamos antes, mas que ao alcançar a inserção profissional alcança outra forma de ser e estar no mundo, revelando que é possível que uma mulher madura, que teve seu processo formativo interrompido por questões sociais, possa assumir uma profissionalidade. Ao marcar discursivamente sua satisfação com a remuneração recebida, nos indica que para ela isso tem um peso significativo. Capivara Responsável é outra que nos traz os benefícios conquistados com a inserção em uma carreira pública, destacando a estabilidade e a independência financeira, aspectos muito relevantes para ela que enfrentou sérias dificuldades e privações para conseguir concluir a graduação. No entanto, a leitura de sua narrativa nos remete mais uma vez à importância do pensamento crítico construído durante a formação na UFRRJ. Ao revelar sua preocupação com a formação e direitos de seus alunos, ela nos indica que seus formadores oportunizaram que ela pensasse certo (FREIRE, 2005), pois, o pensar certo requer que o educador reflita constantemente sobre a politicidade de sua ação.

Tardif (2008, p. 84) argumenta que a fase de iniciação à docência “varia de acordo com os professores, pois pode ser fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante, e é condicionada pelas limitações das instituições.”

*Me formei e comecei a atuar em dois colégios particulares no centro do RJ como Mediadora Pedagógica de crianças com autismo. Foi uma experiência profissional incrível e muito significativa para mim. Costumo dizer que aprendi muito mais do que ensinei. Fiquei pouco tempo, cerca de 6 meses. A dificuldade em chegar de Seropédica até às Escolas na Tijuca eram grandes [...]. Voltei para SP para tentar iniciar minha carreira morando com meus pais. Entre os recomeços, descobri um câncer [...] iniciei o tratamento e descobri estar grávida ao mesmo tempo. Uma notícia ruim e uma boa, bom pra equilibrar, né [...]. Meu filho nasceu em novembro de 2016, em*

*março de 2017 fiz cirurgia de remoção da tireoide, no final de agosto fiz radioterapia. Na semana seguinte, ao fim do tratamento, fiz uma entrevista para vaga de Professora Auxiliar em um Colégio para filhos de funcionários da empresa AMBEV. Iniciei nesta escola naquela mesma semana. Fiquei encantada! Era minha primeira experiência em uma turma de Alfabetização. Auxiliava principalmente as crianças com necessidades de aprendizagem especiais. [...] trabalhava nesta escola em período integral, de 8h até 18h00. Queria (e ainda quero) estudar para ingressar no Mestrado. No final do ano de 2018, a coordenadora me chamou para a reunião de orientação profissional que fazíamos semestralmente. Nesse encontro, me disse da existência para uma vaga titular de turma. Disse que gostaria de me colocar nesta vaga, entretanto a Fundação para a qual trabalhávamos exigia um mínimo de 3 anos de exercício da docência [...]. Saí deste colégio para ir para outro, seria “Professora do Integral” em uma outra escola. Era um Colégio católico, de renome. Fui feliz, afinal seria Professora, não é mesmo? Errado!!! O sistema educacional das escolas particulares tem inúmeras maneiras de classificar um docente para pagar menos do que pagaria para um professor. Instrutor, monitor de estudos, auxiliar de ensino, educador... Esbarro com uma nomenclatura diferente para o mesmo exercício a cada vaga que busco. E nessa escola foi assim. Fui registrada como Monitora de Estudos para receber um terço do que pagavam aos Professores Titulares de turma. Enfim, pensei assim: Já estou aqui, não é? Então vamos lá! Meu ciclo neste colégio se encerrou agora, na Pandemia do COVID-19, com a justificativa de que estavam encerrando o Integral, do contraturno, para dar conta da demanda do curricular. (Capivara Encantada)*

Capivara Encantada destaca sua inserção profissional entrelaçada com os seus problemas pessoais, os percalços enfrentados com a mudança de escolas, além da mudança de moradia. Para Gonçalves (2013), a vida particular e pessoal influencia o percurso profissional dos professores, sendo particularmente sentida as situações de gravidez, nascimento de filhos e doenças graves. No entanto, percebemos que as adversidades pessoais não foram capazes de desmotivá-la no que tange ao exercício da carreira. Em contraposição às decepções com o exercício da docência no âmbito privado, onde as regras do mercado se sobrepõem à dimensão pedagógica, revelou certa frustração e angústia a partir da insistência de uma lógica que precariza o ofício de ensinar em função dos ganhos capitais.

Ainda cabe destacar que, embora o objetivo do curso seja formar professores para atuar no âmbito da Baixada Fluminense e municípios vizinhos,

especialmente na educação pública, sua capilaridade se alarga para outros territórios e redes.

Embora que, de acordo com as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, a docência seja a base da formação, ele também habilita o profissional para atuar na gestão e em diversas áreas e espaços educacionais, podendo o egresso atuar como diretor de escola, Orientador Educacional, Orientador Pedagógico, Coordenador Pedagógico e Supervisor Educacional. Nessa perspectiva, destacamos os relatos de duas capivaras que ocupam esses cargos.

*Em 2019, começa na prática o meu trabalho de Pedagoga, passei no concurso de Orientadora Pedagógica no município de Itaitiaia. E tem sido uma experiência incrível, consigo trazer para a minha atuação com as professoras, coloco no feminino porque a maioria são mulheres que atuam na escola no Ensino Fundamental (primeiro ao quinto ano). Toda a minha bagagem acadêmica tem me ajudado a levar a reflexão para essas professoras (muitas com uma experiência muito maior que a minha em sala de aula) e aprendo com elas em suas práticas educativas. Uma troca produtiva que faz com que crescamos juntas na tentativa de criar uma escola “pássaro” e não “gaiola”, parafraseando Rubem Alves. Essa experiência tem sido também uma experiência reflexiva sobre a minha infância na escola, ando revivendo com aqueles alunos e alunas a minha própria trajetória escolar com os olhos da Pedagoga. Ser Orientadora Pedagógica é uma tarefa que exige muito cuidado, porque temos que ter uma parceria com as docentes, para juntas atuarmos de maneira mais construtiva na escola. Sempre vou tentar fazer com que mais professoras “Piedade” [codinome para este estudo], como a que me ajudou tanto, estejam em sala de aula, transformando a vida das crianças. Costumo falar sempre para as professoras sobre a responsabilidade delas, em construir ou destruir vidas [...]. Hoje, sou também aluna do doutorado da UFRRJ na área de Educação e pretendo aplicar a minha pesquisa na escola na qual atuo. (Capivara Resiliente)*

*Hoje, graças ao fato de eu ter cursado Pedagogia na Rural, tenho um emprego seguro em que saio de casa, certo de que não terá um corte de funcionários e provavelmente eu estarei na lista, trabalho e gosto do que faço, domino as técnicas, procedimento e legislação da minha função, tenho oportunidades, como tive, pois sempre abrem boas vagas para a área, e de crescer na instituição, como também tive assim que iniciei mesmo antes do período probatório, de assumir a função de Diretor Adjunto na primeira escola em que trabalhei. E me destaco na rede. Não sou um professor que reproduz, tenho orgulho de dizer que, na maior parte do meu trabalho, eu produzo e graças a minha formação, com segurança, atitude e qualidade, recebendo destaques por diversas vezes, em jornal local e de outras formas de reconhecimento. Cursar Pedagogia na Rural foi uma mudança total de vida, social, cultural,*

*econômica, política... Ajudou-me a enxergar o mundo de um panorama diferente com um olhar diferente, ter uma visão crítica, e ao mesmo tempo mais atuante nos processos, seja da profissão, da política, das ações diversas, dos movimentos, dos encontros, das formações, tornando-me protagonista do meu presente e com aspirações reais para o meu futuro (Capivara Empreendedora).*

Capivara Resiliente, em seu relato, fala da sua inserção profissional no cargo de Pedagoga que aconteceu através da aprovação em concurso público, enfatiza que essa experiência tem sido incrível e reflexiva, revelando sua compreensão de que o trabalho na Orientação Pedagógica envolve parceria, escuta e cuidado para que o assessoramento aos professores no desenvolvimento das ações pedagógicas seja realizado de forma democrática, dialógica e coletiva.

Por sua vez, Capivara Versátil também ressalta os aspectos positivos da formação que garantiram a qualidade e a segurança no momento da inserção profissional. A nosso ver, quando diz que domina as técnicas, procedimentos e legislação, não se refere a uma racionalidade técnica e sim à dimensão científica do ofício docente, que envolve rigor metodológico, conhecimentos específicos e pesquisa, pois logo abaixo menciona que não é um professor reprodutivista e sim possuidor de uma reflexão crítica e política.

### **5.5.2 O inacabamento: continuidade na vida acadêmica**

Como citamos acima, uma das potencialidades do curso de Pedagogia da UFRRJ, campus Seropédica, segundo as narradoras deste estudo, é a participação nos grupos de pesquisa e na iniciação científica. Isso posto, os egressos são motivados a dar continuidade à vida acadêmica. Centrados nessa ideia de que os cursos de pós-graduação são um *locus* privilegiado de produção do conhecimento a partir da pesquisa, uma parcela de professores em exercício, conscientes da sua prática e do seu ofício, buscam esse aprofundamento da formação através dos programas especialização, mestrado e doutorado.

*Em 2017, concluí a referida pesquisa com muito louvor e com várias inquietações que me trouxeram até o curso de pós-graduação em Educação no PPGEduc, também na UFRRJ [...]. No ano de 2018, [...] fui contratada pela Prefeitura Municipal de Arapeí-SP, para ser professora de uma turma de quinto ano. Arapeí é uma cidadezinha vizinha à cidade de Bananal, onde meus pais moram. Permaneci nesta Rede, em 2019, numa escola de Educação Infantil [...]. Participei do processo*

*seletivo do doutorado e fui aprovada. Atualmente, me dedico exclusivamente ao doutorado, mas se eu tiver oportunidade de trabalho durante esse período irei trabalhar, pois fazer da escola o meu laboratório, em sendo professora, contribuiu muito para o sucesso da minha pesquisa. Estou investindo em concursos, aprovada em alguns e creio que mais oportunamente, depois que eu terminar de cursar algumas disciplinas do doutorado, eu conseguirei trabalhar [...]. A Universidade Rural de igual modo faz parte da minha história e tem contribuído de maneira significativa para o meu crescimento profissional e por isso escolhi mais uma vez o PPGEduc- UFRRJ para que esse vínculo, que enlaça a minha história, não seja quebrado. Quem sabe depois do doutorado eu tenha a oportunidade de ser professora dessa universidade que tanto amo? Essa é a minha expectativa. (Capivara Sonhadora)*

Capivara Sonhadora inicia sua carreira docente, mas logo opta por abandoná-la temporariamente para investir em sua formação acadêmica, pois tem como foco a docência no ensino superior. Durante a graduação, esteve sempre envolvida com as atividades de pesquisa, percebemos assim que ela toma essa decisão para viver plenamente esse presente e as experiências que a vida acadêmica traz, colocando no futuro a expectativa de realizar seu objetivo maior. Quando ressalta que a escola pode ser o seu laboratório, enuncia que suas pretensões com o exercício docente estão ligadas ao ato de pesquisar. Seu relato também nos traz indícios do envolvimento de sua história pessoal com a universidade, uma vez que toda a sua formação foi e está sendo realizada nessa instituição que ela tem como referência.

O relato da Capivara Consciente, destacado abaixo, também enfatiza o potencial do curso no que se refere à continuidade na vida acadêmica e conseqüentemente na pesquisa.

*Em 2014 ingressei no Mestrado em Educação através do PPGEDUC da UFRRJ [...]. Em 2016, concluí o mestrado, e nesse mesmo ano tomei posse no cargo: Professor I Educação Especial na Rede Municipal de Duque de Caxias, onde atualmente acompanho duas escolas que possuem sala de recursos multifuncionais e classes especiais. Dez anos depois de meu ingresso no curso de Pedagogia, no ano de 2019, ingressei no doutorado em Educação também através do PPGEDUC da UFRRJ. Atualmente, sou doutoranda em educação e pesquiso a organização político-pedagógica da escola na perspectiva da inclusão em educação. Confesso que não tinha grandes expectativas com minha profissão docente, pois como havia dito, ingressei na Pedagogia sem saber exatamente qual curso iria escolher. (Capivara Consciente).*

Capivara Consciente ressalta que não tinha grandes expectativas profissionais, uma vez que essa escolha não foi realizada de forma “consciente”, no entanto, sua trajetória revela que ela se “fez docente”, incorporando uma profissionalidade que lhe permitiu ser aprovada em concorrido concurso público, além de dar continuidade à vida acadêmica através do doutorado.

*No mestrado, durante o primeiro ano, fui professora de conhecimentos pedagógicos e posteriormente obtive a ajuda da bolsa para concluir os estudos... Particpei de formações [...]. Foi um aprendizado e tanto!!!! Posteriormente, a isso... Passei em alguns concursos, porém, acho que definitivamente um me escolheu... .kkkkkk [...] E atualmente, sou professora de Educação Especial da rede... E adooooo trabalhar lá... Literalmente, uma coisa que eu já estudava desde o início da graduação que é Educação Especial [...]. Bem, depois disso, quis fazer o doutorado em 2017..., Mas, muitas coisas me fizeram impedir de fazer nesse meio caminho... Cheguei a fazer um concurso de seleção para a USP na área de Educação Especial, porém, na época do governo Dilma, no qual se alastrou a crise, as professoras foram muito realistas com minha pessoa: “no momento não temos como manter você aqui em SP com bolsa, pois o governo você sabe do jeito que está né?”. Após isso, tentei o doutorado na rural... Passei... Me classifiquei..., Mas veio algo na mente: vamos dar uma respirada? [...], Mas, atualmente, estou retornando aos poucos e resgatando o que há melhor em mim... São ciclos e processos de vida... E precisamos amadurecer... Desde então, estou como membro do grupo Lepedi, que é o grupo que já participava desde o início da minha formação e prosseguindo nos estudos e na minha profissão... Agora, com outros olhares (mais amadurecidos eu diria). (Capivara Ousada)*

A Capivara Ousada nos traz, além do seu contentamento com a profissão, os dilemas políticos que envolvem o cenário educacional e afeta a continuidade da formação. Importante lembrar que, durante um longo tempo, os programas de pós-graduação tiveram poucos investimentos, ofertando um número reduzido de vagas. No entanto, durante os governos progressistas que tivemos, expandiram-se consideravelmente essas vagas, além de os investimentos permitirem a implementação de novos programas. Silva e Bardagi (2015), ao realizarem uma revisão de literatura sobre a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, encontraram os seguintes dados:

Os programas nacionais de pós-graduação titularam no ano de 1998 – primeiro ano registrado na Plataforma GeoCapes – 12.351 mestres e 3.915 doutores. Já no ano de 2004, há 11 anos, portanto, foram mais de 27.000 mestres e 9.000 doutores (GEOCAPES, 2015). No que se refere à distribuição de discentes de pós-graduação no Brasil, no ano de 2014 – último

ano analisado pela Capes – foram 115.558 matrículas no mestrado acadêmico, com 44.502 titulações ao final do ano. (2015, p. 686)

No entanto, com o enfraquecimento do governo Dilma e posteriormente com o golpe de 2016, os novos governos voltam a reduzir o número de bolsas e investimentos, dificultando mais uma vez o acesso a pós-graduação a um número expressivo de pessoas, especialmente as pertencentes à classe popular que precisam das “bolsas de estudos” para se manterem nos cursos. O relato abaixo expressa as dificuldades encontradas por muitos que enfrentam os processos seletivos para o ingresso na pós-graduação em educação.

*Durante essa fase de egresso, tentei realizar os concursos, as oportunidades que surgiram e me dediquei a entrar no Mestrado. No mesmo ano de formação em 2016, fiz a primeira tentativa e fui reprovada na prova teórica. Continuei estudando em 2017 e, ao realizar o exame da segunda tentativa, fui aprovada na prova teórica e reprovada no pré-projeto. Em 2018, mais uma vez, realizei o exame e fui aprovada para o Mestrado. Em meio a esse tempo, não consegui nenhum emprego. Tentei incessantemente ingressar como docente de educação infantil e professora do ensino fundamental e todas as tentativas de entregar currículo foram frustradas. (Capivara Insistente)*

No relato acima, percebemos que a alta competitividade do mercado de trabalho, ocasionando certa dificuldade de garantia de emprego associada à desvalorização da graduação. Tal fato impulsiona que muitos egressos busquem a inserção nos programas de pós-graduação visando à continuidade e ao aprimoramento da formação. Há, ainda em seu relato, indícios de que sua opção pela carreira acadêmica também está ligada a possibilidade do recebimento de bolsa, uma vez que ela ainda não conseguiu se inserir no mercado de trabalho.

*No final de 2014, por motivo de mudança profissional de meu companheiro para o estado de Mato grosso, decidí continuar os estudos e fiz a seleção de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso. Considero que o currículo construído durante a graduação contribuiu para a minha aprovação e comecei os estudos em 2015. Fui bolsista CNPq durante os dois anos de mestrado e finalizei o curso em 2017. Em 2018, mudei-me para a Bahia. Hoje sou docente em uma faculdade particular e atuo em um curso de Licenciatura em Pedagogia. Espelho-me muito na educação que tive durante a graduação e o mestrado para a minha atuação como docente. Sinto-me realizada, ministrando aulas em um curso de Pedagogia, mas meu desejo é passar em um concurso público, pois, no momento, consigo produzir pouco em relação à*

*pesquisa científica pela falta de financiamento e de oportunidades. (Capivara Realizada)*

A Capivara Realizada nos traz uma importante reflexão ao ressaltar as contribuições curriculares do curso de Pedagogia da UFRRJ na formação da profissional que ela se tornou. Isso posto, além de demonstrar a importância do currículo, reforça a ideia de que a formação não é igual para todos, que o currículo vai incidir diretamente na constituição e na visão profissional dos egressos. Ainda podemos destacar o seu desejo de atuar na esfera pública para poder se dedicar à pesquisa, pois atuando no curso de Pedagogia de uma instituição privada, não investe nessa atividade por falta de financiamento e investimento. Essa predominância da atividade de pesquisa na esfera pública revela, como já tratado acima, uma diferença fundamental na formação dos futuros professores. Mais uma vez, notamos a influência do curso de Pedagogia da UFRRJ, no tocante à atividade de pesquisa. Ao que parece, nossa Capivara cultivou esse desejo a partir das experiências que acumulou durante a graduação.

### **5.5.3 Outros Caminhos...**

*Bom, minha vida profissional começou em janeiro de 2015, com 22 anos [...]. Entrei em uma creche tradicional da zona sul do Rio de Janeiro como auxiliar de professora porque não tinha segurança para atuar como professora regente de uma turma [...]. Durante as primeiras semanas na creche, me sentia um pouco deslocada e sem muito jeito, perdida talvez, pois não conhecia nada a respeito da rotina e muito menos de canções e brincadeiras infantis. Ou seja, surgiram milhares de perguntas em minha cabeça, tal como: “Meu Deus o que fui fazer da minha vida? Esses quatro anos de dedicação, noites mal dormidas, finais de semana que não tive, pra quê? Poderia ter feito outro curso?” “Será que sirvo para ser professora?”. Então, chegamos ao ano de 2016 (o meu segundo e último ano como profissional da educação), e posso afirmar que foi o melhor ano, pois já estava segura de mim mesma e já podia dizer a todos que amava ter escolhido essa profissão. Eu estava feliz! Entretanto, a vida nem sempre é como imaginamos ou muito menos como a gente acha que quer, e o destino acaba por nos mostrar diferentes caminhos. Ou seja, esse ano foi o ano da mudança (literalmente falando), pois terminei o ano letivo e fui viver em Portugal [...]. A vontade de conhecer o mundo, de viver em outro país e de ter a possibilidade de viver em um lugar mais tranquilo me fazia brilhar os olhos e eu não podia deixar essa oportunidade passar [...] eu ingressei em uma aventura*

*pela carreira de hotelaria/turismo/restaurantes [...]. Aprendi a falar inglês, espanhol, algumas palavras de alemão, outras de italiano e por aí vai... posso dizer que fui presenteada com um crescimento pessoal, profissional e cultural imensurável. Além, claro, das profissões, pois hoje posso dizer que sou professora, barmaid, garçonete, maître, cumim, sommelier, hostess, repositora, etc. Todavia, o destino me reservava mais coisas pela frente e hoje, no ano de 2020, vivo em Madrid (Espanha) e estou aprendendo outra profissão [...]. (Capivara Migrante)*

*Apesar de nunca ter exercido uma função na área educacional, tenho certeza de que o que aprendi na universidade me deu, sim, suporte para atuar nas áreas em que sou habilitada. Ainda digo que o sistema de formação do profissional de educação está além de um conhecimento finalizado, triturado e separado da vida das pessoas que estão envolvidas nesse processo, e que a formação inicial é o ponto onde se forma a base necessária para a qualidade profissional fundamentada na reflexão, criticidade, criatividade e autonomia. Ainda continuo atuando como cabeleireira, mas isso não descarta o meu desejo de ingressar na área de educação e atuar como uma profissional capacitada para contribuir na formação de cidadãos conscientes, reflexivos, críticos, que mesmo tendo dificuldades saibam que têm capacidades de compreenderem a realidade do mundo em que vivemos e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e principalmente sem tantas desigualdades (Capivara Perseverante).*

Os relatos das Capivaras Migrante e Perseverante, que trilham outros caminhos profissionais, demonstram que os conhecimentos adquiridos na graduação foram relevantes para que esses percursos fossem trilhados com mais fluidez. A Capivara Migrante passou pelo desencanto ao ter que enfrentar as dificuldades, incertezas e medos ao iniciar na carreira docente, sem ter apoio e orientações que a levaram a questionar até mesmo a formação recebida. Para Nóvoa (2006, p. 14), “o cuidado com os jovens professores são os piores possíveis e em condições de trabalho precárias que dificultam uma aprendizagem significativa da profissão”. Percebemos assim um abismo entre a formação e a inserção, apesar de conseguir superar as dificuldades iniciais, ela desertou na carreira docente, pela impulsão de conhecer outros mares para viver o pleno sentido da experiência. Percebemos em seu relato que, para ela, viver não é uma acomodação, mas uma conquista. No entanto, alguns indícios revelaram que algumas dificuldades, enfrentadas por ela, requerem a necessidade de que programas de acompanhamento à inserção dos professores iniciantes sejam

implementados. Alguns países já reconheceram que há consequências em desatender os problemas específicos dos docentes iniciantes e que elas podem trazer sérios prejuízos, inclusive econômicos, tanto pela deserção dos mesmos como pelo impacto de suas ações no sistema educativo (CUNHA *et al*, 2010 ). Importante destacar que, na UFRRJ, ainda não existe um projeto voltado para esse acompanhamento. No entanto, segundo a Coordenação do Curso de Pedagogia, o atual NDE<sup>13</sup> vem discutindo essa questão, por ocasião da revisão do PPC.

Retornando às palavras ditas por nossas narradoras, percebemos que ambas ainda guardam o sonho de atuar na docência em uma caixinha. Capivara Perseverante nos fala de sua vontade em contribuir com a formação de sujeitos críticos, demonstrando que, mesmo não estando inserida no campo educacional, a formação contribuiu para que ela compreendesse as bases que estruturam a educação libertadora. Assim, em ambos os relatos, ainda encontramos latente o desejo da inserção na carreira docente. Da mesma forma, Capivara Iniciante busca essa inserção.

*Minha vida profissional ainda não começou, porém sigo participando de processos seletivos e prestando concursos, pois sem a tão exigida experiência, conseguir uma vaga no funcionalismo público tem sido minha esperança. Ainda este ano, pretendo fazer um curso de pós-graduação e assim continuar nesta constante busca por aprender a cada dia mais a contribuir com a construção de uma sociedade mais ética e igualitária. (Capivara Iniciante)*

No trecho acima, entendemos que Capivara Iniciante segue na luta pela inserção profissional ainda não conquistada em virtude da falta de experiência no exercício da docência, exigência normalmente feita pelas instituições privadas.

Como vimos até aqui, as palavras de nossas Capivaras narradoras são múltiplas, densas, repletas de sentidos, afetos, dores e histórias. Elas nos permitem (re)desenhar uma imagem multifacetada do curso de Pedagogia da UFRRJ-Seropédica. Assim sendo, optamos por materializar as palavras que compõem as narrativas em uma figura. Uma tentativa, talvez, de significar as compreensões, inferências, indícios das histórias formativas dos egressos que compõem o universo pesquisado nesta tese. Para tanto, com a ajuda do site *wordclouds.com*,

---

<sup>13</sup> O Núcleo Docente Estruturante (NDE) é composto de conjunto de professores com formação e titulação adequados, que respondem mais diretamente pela concepção, implementação e consolidação do Projeto Pedagógico do Curso.



complexos, muitas vezes distintos das suas práticas culturais e sociais, ocasionando a insegurança, desmotivação e até mesmo a deserção profissional.

Como vimos nas narrativas, muitos conceituam esse momento como um “sonho realizado”, mas é na hora do despertar que muitas vezes a realidade transforma esse sonho em frustração. Isso muitas vezes ocorre por diferentes motivos, como a falta de confiança em si, a complexidade do processo educacional que requer planejar, ensinar, acompanhar, organizar, se relacionar, compreender, escutar, entre outros. Marcelo Garcia (2009) considera que ensinar não é uma tarefa fácil, pois envolve saberes que só serão aprendidos na prática. Por tudo isso, ressaltamos a necessidade de um acompanhamento institucional na entrada da carreira docente e também enfatizamos a importância de programas como o PIBID e o Residência Pedagógica na formação inicial, como foi ressaltado por várias Capivaras no decorrer do trabalho. Entendemos assim que, para essa parcela que teve a oportunidade de participar desses programas, esse foi um diferencial potencializador da formação.

Ainda consideramos relevante que as instituições educacionais promovam ações de acolhimento e orientação a esses professores através da proposição de um trabalho coletivo de partilhamento de experiências. Nóvoa (2007) considera que é preciso ter cuidado com os iniciantes.

[...] se não formos capazes de construir formas de integração mais harmoniosas, mais coerentes desses professores, nós vamos acentuar nesses anos de profissão dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista dos professores (NÓVOA, 2007, p. 14).

Nesse sentido é que consideramos fundamental o trabalho coletivo, as trocas de experiências e o acompanhamento pedagógico a esses professores.

Outro indício relevante, que encontramos nas narrativas, diz respeito às diferenças entre o público e o privado. As Capivaras, que iniciaram a carreira na esfera privada, encontraram mais dificuldades, pois enfrentaram as pressões trabalhistas, a incompatibilidade entre os conhecimentos adquiridos na formação com as práticas pedagógicas mercadológicas, padronizadas, a falta de tempo e espaço para planejar e a desvalorização profissional. Já aquelas, que iniciaram a carreira na esfera pública, puderam viver esse momento de uma forma mais tranquila em relação a esses aspectos mencionados. Assim, é perceptível que elas

considerem de forma mais acentuada os ganhos obtidos, tais como: a estabilidade profissional, o incentivo à continuidade dos estudos, o tempo para planejar as atividades pedagógicas, a formação continuada no espaço da escola e principalmente a consonância entre os conhecimentos adquiridos na formação com as concepções pedagógicas adotadas. As narrativas nos sugerem que elas compreendem que os problemas educacionais não se resumem ao “saber fazer”, e sim de sólidos conhecimentos envolvendo as dimensões epistemológicas, políticas, éticas, estéticas, humanas, críticas e reflexivas.

Em relação à continuidade da vida acadêmica, identificamos que oito capivaras ingressaram no mestrado e no doutorado, indicando que a pesquisa tem sido estimulada na formação inicial, conforme foi verificado na análise da matriz curricular, onde foi detectado que o curso destina 180 horas (8,3%) para essa atividade, além dos Núcleos de Ensino, Pesquisa e Extensão permitirem que essa articulação, entre pesquisa, ensino e extensão, tão desejada, aconteça desde o início da formação. Trata-se de uma forma especial de proporcionar aos alunos uma aproximação concreta com a realidade escolar e seus desafios a partir da pesquisa.

A iniciação e a prática da pesquisa conferem à instituição de ensino superior uma excelência que a distingue qualitativamente das instituições que destinam suas ações unicamente para as atividades de ensino. Soares e Severino (2018) consideram que as competências científicas, que os alunos que iniciam na pesquisa conquistam, se tornam um diferencial em sua formação.

Em relação àquelas que trilharam outros caminhos, entendemos que os conhecimentos adquiridos na formação também oportunizaram que esses trajetos fossem percorridos com certa “competência”. No entanto, percebemos que ambas ainda nutrem o desejo de concretizar a inserção profissional na docência, assim como aquelas que ainda não se inseriram em nenhuma carreira.

## 6 Considerações finais

*A vida é um fio,  
A memória é seu novelo  
Enrolo – no novelo da memória  
O vivido e o sonhado (...)  
(Queiroz, 2012)*

Ao iniciarmos este trabalho, estávamos envolvidas em um emaranhado de fios que se entrelaçavam na tentativa de compor um tecido, e é assim que compreendemos um trabalho de pesquisa. No início, precisávamos escolher as cores, as texturas e a densidade dos fios que seriam necessários para a realização do trabalho. Aos poucos, a cada entrelaçamento, o tecido foi ganhando forma, até que se transformou em uma obra. Para alguns, pode ser que se torne um lindo e valioso tecido, para outros, haverá defeitos e falhas, e existem, ainda, aqueles que serão indiferentes, em virtude dos seus gostos, interesses e estranhamentos. Mas, na realidade o tecido existe, tem forma, embora seu destino e utilidade sejam incertos.

É na perspectiva do artesão que concluímos essa pesquisa, com diferentes fios, foi com o fio da palavra (QUEIROZ, 2012) que buscamos desvelar o nosso enigma de pesquisa; entender qual a relevância social e acadêmica do curso de Pedagogia da UFRRJ, campus Seropédica, no que se refere à relação entre a formação inicial e a inserção profissional do egresso. A palavra se fez presente em cada opinião dada, em cada subjetividade revelada. Não a palavra do dicionário, mas a palavra como parte dos sentidos constituintes dos diversos discursos, a palavra que nos trouxe as histórias, experiências e percepções de nossas(os) narradoras(es), a palavra que nos permitiu trazer o universo do outro, e através dela entendermos o universo que envolve um curso de graduação. Em um mundo de palavras essa tese se fez.

Vivo em um mundo povoado de palavras alheias. E toda a minha vida, então, não é senão a orientação no mundo das palavras alheias, desde assimilá-las, no processo de aquisição da fala, e até apropriar-me de todos os tesouros da cultura. (BAKTHIN, 2003, p. 347-8)

Trazer nossas inquietações e identidade narrativa, através da nossa palavra e da palavra alheia, foi o fio memorístico que escolhemos para iniciarmos esse estudo, desvelando, através de nossa história de vida, o interesse, envolvimento e

encontro com o tema de pesquisa e conseqüentemente com a formação docente e a inserção profissional dos egressos do curso de Pedagogia. Nossa narrativa deixa claro quem somos nós, que caminhos trilhamos na dimensão pessoal, social e profissional, que experiências formativas carregamos para chegarmos ao ponto em que nos encontramos. Consideramos ser esse um aspecto fundamental da pesquisa qualitativa, onde não há espaço para neutralidade, mas sim intencionalidades.

Seguindo essa lógica, foi nossa intencionalidade inicial que nos moveu a trilharmos o caminho da pesquisa qualitativa e da narrativa autobiográfica como o principal instrumento de produção de dados. No entanto, no decorrer da pesquisa, nossa intencionalidade foi atravessada por outros fios, os fios numéricos, que aqui traduzimos em questionários e análise documental, considerando outras formas de trazer “a palavra” dos participantes. Assim, consideramos que esse trabalho está sendo concluído como uma pesquisa qualitativa com “narrativas”, uma vez que não foi possível assegurar as características e autenticidade integral daquilo que consideramos ser de fato uma pesquisa narrativa autobiográfica.

No entanto, apesar de, como nos diz Clarice Lispector, em nossa epígrafe inicial, foram as narrativas que descortinaram aquilo que desejávamos saber sobre o nosso tema de pesquisa. Foram elas que trouxeram olhares, vozes, percepções, motivações e experiências dos egressos. Foram elas que nos levaram a compreender a repercussão da formação inicial na inserção profissional dos egressos, permitindo-nos entender a relevância social e a qualidade acadêmica do curso pesquisado. Da mesma forma, possibilitaram ainda que os egressos rememorassem aspectos fundamentais de suas vidas, de sua escolha pela profissão, de suas experiências formativas e de seu processo de inserção profissional.

Elaborar a sua narrativa de vida e, a partir daí, separar os materiais, compreendendo o que foi a formação para, em seguida, trabalhar na organização do sentido desses materiais ao construir uma história, a sua história, constitui uma prática de encenação do sujeito que se torna autor ao pensar a sua vida na sua globalidade temporal, nas suas linhas de força, nos seus saberes adquiridos ou nas marcas do passado, assim como na perspectiva dos desafios do presente entre a memória revisitada e o futuro já atualizado, porque induzido por essa perspectiva temporal. Numa palavra, é entrar em cena um sujeito que se torna autor ao pensar na sua existencialidade. (JOSSO, 2012, p. 23)

Essa também foi nossa intencionalidade ao utilizarmos as narrativas como instrumento de produção de dados: provocar em cada narrador(a) um processo autorreflexivo a partir de um olhar introspectivo, retrospectivo e prospectivo.

Na continuidade de nosso tear, um dos fios condutores nos levaram a sentirmos a necessidade de refletir sobre a história e a identidade desse campo do conhecimento, sobre a criação dos cursos de Pedagogia, sobre o contexto atual e sua implantação na UFRRJ. Nesse sentido, foi possível observar que o percurso histórico dessa graduação é marcado por disputas, consensos e dissensos, que vão e voltam ciclicamente, a partir dos interesses políticos e econômicos, predominantes a cada época e a cada governo, interferindo sistematicamente na consolidação de sua identidade. Vimos que desde a sua criação essa identidade vem sendo atravessada por diferentes visões, estando relacionada à formação de especialistas ou de docentes. Essa situação, pelo que vimos nas narrativas, incide diretamente em seu alunado, desde a escolha pelo curso até a inserção profissional. Vimos que alguns escolheram a Pedagogia pela possibilidade de atuar em outros espaços além da escola, enquanto outros escolheram a docência como profissão.

Sobre o curso no contexto atual, concluímos que são diversos os projetos formativos, onde se pode ofertar uma formação voltada para os interesses e necessidades sociais, que aqui denominamos como formação emancipadora, ou uma formação mercantilizada, instrumental e superficial, comprometida com os interesses econômicos. Quando enveredamos no contexto da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, onde o curso pesquisado está situado, verificamos que é preocupante a situação em que se encontra a formação de professores nesse contexto, que atende predominantemente uma população empobrecida e distanciada do acesso aos bens culturais. Os dados revelaram que a formação do pedagogo nesse enquadramento está majoritariamente entregue à iniciativa privada na modalidade EAD, onde a formação é pobre para quem vai educar os pobres. Assim é que se acentua a necessidade de as instituições públicas, comprometidas com uma formação emancipatória, crítica e autônoma, aumentarem seu domínio nesse território e mesmo no âmbito nacional.

Foi nesse contexto que mais um fio nos direcionou a UFRRJ, essa instituição localizada no território da Baixada Fluminense, que vindo de uma vocação agrária se abre para uma vocação humana e social, ampliando os cursos

de licenciatura em seus campi. É essa instituição que, apesar de resistir por mais de trinta anos à criação do curso de Pedagogia, se abre e acolhe o seu alunado, ofertando possibilidades ampliadas de formação, como nos revela as afetuosas narrativas dos egressos, que ressaltam a experiência universitária como grande potencializadora de suas formações, apesar das dificuldades vivenciadas.

Ao analisarmos o PPC do curso de Pedagogia da UFRRJ, campus Seropédica, verificamos que, mesmo precisando de uma revisão, que está acontecendo no ano de 2021, segundo informações da coordenação, ele contempla uma formação emancipatória/crítica e plural em acordo com as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia.

A Matriz Curricular, que assim como o PPC, também está sendo revisitada, nos levou a concluir que há uma intencionalidade clara de formação do pedagogo que atuará na docência das séries iniciais, de acordo com as diretrizes legais. Entendemos que essa é a base do curso, sua preocupação central, embora seja possível perceber que a possibilidade de uma formação voltada para a atuação em outros espaços não foi desconsiderada. Assim como o incentivo à pesquisa está latente em seus princípios, a formação para a diversidade e multiculturalidade também está presente nessa organização curricular, efetivando uma formação plural e polivalente, embora com alguns traços conservadores. Ainda foi possível identificar que o currículo enseja experiências que permitem articular teoria e prática, mesmo considerando que a atividade de Estágio Supervisionado é “rasa” e precisa ser revista, pois da forma como está organizada, segundo os egressos, ocasiona experiências frágeis e estanques. Entendemos que construir um perfil do pedagogo a partir de concepções conflitantes ou mesmo complementares, significa uma tomada de decisão e uma concepção adotada por seu colegiado.

Ao mergulharmos na pesquisa, sentimos a necessidade de que a trama do tecido fosse reforçada por outros fios e pontos. Foi assim, como justificamos ao longo deste texto, que decidimos organizar dois questionários aplicados aos docentes e discentes. Esses dados nos levaram a concluir que o curso possui um quadro de professores altamente qualificados, comprometidos com a formação de seus alunos, que se realiza através de práticas humanizadoras, dialógicas e afetuosas. Nesse contexto, a cultura institucional é permeada por uma relação de confiança e respeito mútuo entre professores, alunos e gestão. Ainda é importante

destacar que o curso é majoritariamente frequentado pela classe popular, onde muitos são os primeiros da família a cursarem uma graduação.

Após essas considerações parciais, iniciamos nossa conclusão final, respondendo nossa questão central, que se volta a compreender a relevância social e a qualidade acadêmica do curso de Pedagogia da UFRRJ, campus Seropédica, no que se refere à inserção profissional. Nesse contexto, e como já evidenciado, um fio ambicioso nos conduziu a utilizar como principal instrumento de produção de dados as narrativas escritas pelos vinte egressos participantes e, através dos indícios, responder à questão acima.

Assumimos a narrativa como principal instrumento de coleta de dados por considerar que elas são potentes instrumentos reveladores das subjetividades presentes nas histórias dos diferentes sujeitos. Assim, nosso interesse por esse instrumento se justifica por associarmos a formação profissional com a dimensão pessoal e social, fazendo como nos diz Nóvoa (2007, p. 18), “reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído”.

Sob muitos aspectos, concluímos que a relevância social do curso inicialmente se entrelaça com a relevância social da instituição, desde o momento de sua escolha por parte daqueles que participam do processo seletivo para entrada na universidade. Entendemos que é essa relevância ou reconhecimento social que leva dezenas de pessoas a optarem por essa graduação e por essa instituição socialmente referenciada.

As narrativas nos conduziram a compreender que grande parte dos alunos dos cursos de Pedagogia da UFRRJ campus Seropédica, são mulheres negras e pardas, moradoras da Baixada Fluminense e bairros do subúrbio carioca, oriundas da classe proletária e da classe trabalhadora. Já mencionamos, em capítulos anteriores, que consideramos ser essa a grande potência e relevância social do curso, que acolhe esse alunado, com suas fragilidades, heterogeneidade e pluralidades, mudando o curso ordinário das coisas (LARROSA, 2014). Através de uma formação emancipatória e crítica, constituem-se profissionais da educação comprometidos com as lutas e necessidades da classe popular à qual pertencem, assim como os seus alunos. Essa ideia nos remete ao conceito de “intelectual orgânico”, criado por Gramsci:

Então, são orgânicos os intelectuais que, além de especialistas na sua profissão, que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam. (Gramsci, 1975, p. 1.518)

Em face disso, consideramos que podemos pensar na formação desses alunos a partir desse conceito – “intelectual orgânico” – porque as narrativas nos levaram a concluir que: Em pertencendo à classe popular, essas pessoas subverteram a lógica da escola excludente e reprodutora, alcançam uma formação profissional e, ao se dedicarem à escolarização das novas gerações de sua classe de pertença, atuando de forma que esses indivíduos recebam uma educação crítica e emancipatória, se transformam em seus defensores, como vimos relatado em diversas narrativas. Para Larrosa (2014, p. 136), “Somente os indivíduos emancipados podem emancipar os outros, só os que lutam contra seu próprio emburrecimento podem fazer algo contra o emburrecimento dos demais.”

Uma formação docente que se compromete com os ideais emancipatórios e críticos e consequentemente com os menos favorecidos, que rompe com a lógica reprodutora e instrumental, que por vezes se traduz nas práticas docentes, assume em seu projeto formativo a dimensão da sensibilidade e da afetividade, é uma formação que apresenta relevância social e qualidade acadêmica. Para Oliveira (2008, p. 101),

Pensar o fazer emancipatório é pensar na possibilidade de desenvolvimento da autonomia intelectual e social dos sujeitos individuais e coletivos envolvidos no processo educativo. É, portanto, pensar em processos de formação identitária.

Assim, entendemos que o agir profissional estará diretamente ligado à forma como as pessoas incorporam os saberes, as crenças e os valores com os quais foram formadas.

Nesse sentido, concluímos também que a relevância social e a qualidade acadêmica também estão presentes na forma como a instituição se abre e acolhe a classe popular, como se relaciona com ela, com suas diferenças e pluralidades, provendo meios para minimizar as desigualdades estruturais que marcaram os distintos percursos formativos.

Como vimos em capítulos anteriores, a UFRRJ nasce com uma vocação agrária e elitista e com o passar dos anos e das diferentes políticas destinadas ao

ensino superior, vai incorporando uma vocação mais humanística e social. Assim, os indícios presentes nas narrativas nos levaram a concluir que apesar desse histórico a instituição acolhe favoravelmente a classe popular a partir da ampliação dos seus cursos e campus. Esse acolhimento pode ser comprovado quando nas narrativas encontramos expressões como “*Minha Rural*”, “*Minha universidade*”, ou quando se dizem que o período na universidade “*foi um tempo incrível*” e que “*A Universidade Rural [...] faz parte da minha história*”.

Essas palavras nos convidam a pensar que o vínculo entre a instituição e os alunos vai além da dimensão simplesmente acadêmica e se converge num vínculo afetivo. Muitos egressos expressaram a vontade de permanecerem na UFRRJ, dando continuidade à vida acadêmica. Larrosa (2014), ao falar sobre os acontecimentos em uma faculdade de educação na Espanha, após o tratado de Bologna, usa a expressão “o curso ordinário das coisas” em alusão a uma nova universidade que vem surgindo. Para ele, a universidade que vem está submetida à lógica do mercado e da racionalidade instrumental, mudando o nosso próprio jeito de ser professor e de ser aluno. Assim, ele convida os leitores (professores) a des-professorizar os professores, a des-alunizar os alunos e a des-disciplinar as disciplinas. Isso posto, concluímos que, mesmo em alguns momentos, estando sujeita à lógica do mercado, parece-nos que nessa instituição, especialmente no curso de Pedagogia aqui pesquisado, a situação se apresenta contra o curso ordinário das coisas. É o que os egressos nos dizem sobre suas experiências formativas nessa instituição e em especial no curso de Pedagogia. Eles nos contam de relações horizontais e humanas entre professores e alunos, nos falam de um tempo de vivências intensas no campus da universidade, demonstrando que há uma cultura onde prevalecem as relações dialógicas, respeitadas e responsivas, onde há cuidado e compromisso com o outro. Isso, para nós, incide diretamente na formação dos futuros professores, que terão a oportunidade de, a partir dessa experiência, levar esse agir profissional para os seus espaços de atuação. Para Mesquita (2020), a dimensão relacional da didática favorece a interação professor aluno, ao valorizar o diálogo, a participação e o debate, tornando o ambiente dinâmico e interativo. Nessa perspectiva, consideramos que a dimensão relacional da docência dos formadores do curso de Pedagogia se efetiva no agir profissional que terá ressonância no exercício profissional dos egressos.

Assim, concluímos que isso também se traduz em relevância social e qualidade acadêmica, principalmente quando a formação está voltada para a construção de relações sociais mais igualitárias, contribuindo com o desenvolvimento da própria democracia através de um projeto de sociedade em que igualdade e diferença se articulam (CANDAU, 2012).

As narrativas sobre as experiências formativas também nos levaram a concluir que a participação nos grupos de pesquisa, nos programas de incentivo à docência e na iniciação científica, foi fundamental para potencializar o que consideramos como “qualidade acadêmica”, uma vez que oportunizou a construção de conhecimento novo, articulação entre teoria e prática e, de modo especial, a aproximação do aluno universitário com a realidade concreta da escola. Pelo que vimos, essas experiências foram fundamentais na formação de nossos egressos, estando diretamente relacionadas as suas inserções profissionais.

Ainda é preciso destacar que, em relação às experiências formativas, compreendemos que elas foram agradáveis, considerando a continuidade que cada um(a) deu à vida profissional e à vida acadêmica, pois, para Dewey (1979), as experiências “deseducativas” ou desagradáveis são aquelas que produzem dureza, insensibilidades e impossibilidades de que experiências mais ricas possam ser vividas. Isso é o reverso do que identificamos nas narrativas produzidas pelos egressos, quando as experiências relatadas fortaleceram diferentes iniciativas, como uma força em marcha (DEWEY, 1979).

Chegamos então, ao ponto fundamental de nosso trabalho, entender a relevância social e a qualidade acadêmica do curso de Pedagogia da UFRRJ, campus Seropédica, no que se refere à inserção profissional dos egressos. Logo, no decorrer de nossa análise, a partir da leitura atenta e minuciosa das narrativas, os indícios nos levaram a “fios achados” em relação à formação inicial e a inserção profissional. Os achados nos levaram a concluir que há uma estreita relação entre as dimensões pessoais e profissionais, uma vez que, a todo o momento, essas dimensões foram evocadas nas formas retrospectiva, introspectiva e prospectiva; outro achado nos levou a compreender que a justificativa para a escolha do curso, presente nas narrativas, aconteceu a partir do entrelaçamento entre vida escolar, família e contexto social, ensejando em uma clara conscientização sobre o percurso formativo. Na continuidade, entendemos que para chegar ao exercício profissional docente foi necessário, para a grande

maioria, vencer as barreiras sociais, econômicas e culturais, que muitas vezes determinam o ponto de chegada dos sujeitos pertencentes à classe trabalhadora. Vimos também que a formação inicial é um elemento chave para que a inserção profissional aconteça de forma segura, possibilitando ao professor, em início de carreira, mobilizar os conhecimentos necessários a um exercício profissional referenciado e comprometido com a emancipação crítica da população mais pobre, entendendo que as perspectivas profissionais são reelaboradas e redimensionadas a partir dos conhecimentos e das experiências formativas adquiridas. Ficou evidenciado que a aproximação do então professor em formação com a prática pedagógica e com a realidade concreta da escola é uma condição potencializadora para a inserção profissional, e que é alta a empregabilidade daquelas(es) que optam pela carreira docente, considerando que quatorze das narradoras, hoje atuam na esfera pública.

Portanto, destacamos que várias(os) foram aprovadas(os) em concurso público, mesmo antes de terminar o curso, ou logo após sua conclusão. Esse cenário encontra-se em acordo com os princípios e objetivos do curso, que se propõe a formar o pedagogo que atuará na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Um fio sensível nos levou a compreender que a emoção e a afetividade foram sentimentos que estiveram presentes nas experiências que envolveram os percursos formativos das(os) narradoras(es), incidindo diretamente na relação estabelecida com seus alunos, onde os valores, adquiridos no decorrer da formação emancipatória e crítica, foram explicitados no compromisso e na responsabilidade declarados nos relatos, quando as narradoras(es) citam a preocupação com a formação cidadã e com os direitos de seus alunos.

Verificamos que o incentivo à pesquisa proporcionou que uma quantidade expressiva de egressas(os) optasse pela continuidade dos estudos na pós-graduação, nos cursos de mestrado e doutorado. Sendo essa também uma possibilidade encontrada por algumas(ns) para chegar à docência no ensino superior. Outra interpretação que foi possível fazer em relação à inserção profissional é que para aquelas(es) que atuam na esfera privada, a inserção foi mais tensa e conflitante e que a inserção profissional em outros espaços ainda é tímida em relação à atividade profissional exercida na escola, em cargos de docência ou de gestão. As narrativas também trouxeram críticas e comentários sobre a pouca carga horária destinada às atividades práticas e à atuação do

pedagogo em outros espaços. Percebemos também que mesmo para aquelas(es), que ainda não trabalham ou que trilharam outros caminhos, ainda há o desejo de atuar profissionalmente na docência. Voltando nosso olhar para a profissionalização, vimos que ela é um esforço e uma tomada de consciência que se inicia desde a formação inicial e continua ao longo da vida. Isso implica pensar que a profissionalização docente é dinâmica e política. Ainda é importante destacar que a profissionalidade, que se inicia na formação inicial, é um processo singular, pois acontece a partir da disponibilidade dos sujeitos em assumir posicionamentos políticos e éticos frente às demandas impostas a profissão docente. Por fim, precisamos dizer que as narrativas se constituíram em potentes instrumentos para que as experiências fossem expressas, quer seja como transformação, quer seja como interação e ação.

Após a explicitação desses fios achados, concluímos, defendendo a tese que a relevância social do curso e sua qualidade acadêmica está assegurada através da inserção profissional dos egressos nos espaços públicos, especialmente no contexto da Baixada Fluminense e no subúrbio do Rio de Janeiro, onde sujeitos oriundos da classe trabalhadora exercem a docência com compromisso, responsabilidade, autonomia e criticidade. Valores esses adquiridos, segundo os indícios encontrados nas narrativas, na formação inicial e prosseguidos através de práticas e reflexões humanísticas e autônomas.

Por fim, é preciso dizer que chegamos à produção final de nosso tecido, movidas pela paixão, paixão por essa área do conhecimento pela qual nos enveredamos desde a nossa graduação, paixão pela instituição onde exercemos nosso ofício, paixão por esses alunos e alunas que diariamente nos convidam a escrever outra história institucional, mais colorida, dinâmica e humana, des-professorizada e des-alunizada, como nos diz Larrosa (2014). Sabemos também, que essa paixão só é possível ser revelada nesse tipo de pesquisa, onde é possibilitada ao pesquisador se introduzir e se expor.

[...] Os pesquisadores narrativos [...] devem tornar-se completamente envolvidos, devem apaixonar-se por seus participantes e devem também dar um passo para trás e olhar suas próprias histórias, as histórias dos seus participantes, assim como a mais ampla paisagem a qual todos eles vivenciam. (CLANDININ e CONNELLY, 2000 , p. 121)

Importante dizer, ainda que as narrativas permitem que outros olhares e interpretações sejam desenvolvidos e que o que foi exposto é apenas a interpretação temporal e pontual da pesquisadora, que há uma forte possibilidade de que novos estudos e considerações aconteçam a partir de outra leitura de tudo que foi exposto.

Assim, terminamos nosso trabalho, com a mesma frase que finalizou nossa dissertação: (Gomes, 2008)

*Se eu tivesse mais alma pra dar, eu daria, isso pra mim é viver... (Djavan)*

## 7 Referências

ABAUURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; SABINSON Maria Laura Mayrink; GERALDI, João Wanderley. **Considerações sobre a utilização de um Paradigma Indiciário na análise de episódios de refacção textual.** Trab. Ling. Apl., Campinas, (25): p. 5-23, jan./jun. 1995.

ABRAÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista Brasileira de Educação.** v. 7, n. 14, jul./dez. 2003.

\_\_\_\_\_. **A Aventura (Auto)Biográfica. Teoria e Empiria.** EdiPUCRS. 2004.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação.** Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 3ª edição, Editora: Paz e Terra, 1995a.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Valorização dos Profissionais da Educação: PNE e diretrizes para a formação.** In: RONCA, Antônio Carlos Caruso; ALVES, Luiz Roberto. O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: educar para a equidade. São Paulo: Fundação Santillana, p. 241-257, 2015.

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. A brief history of biographical research in Germany. Pesquisa (Auto)biográfica em educação na Europa e América. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica.** v. 3, n. 9, 2018.

Disponível em:  
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/issue/view/265/showToc>

ALMEIDA, Fabiana Hilário de; SILVA, Lucy Leal Melo. **Influência dos pais no processo de escolha profissional dos filhos: uma revisão da literatura.** Psico-USF, v. 16, n. 1, p.75 85, jan./abril 2011.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo (SP), n. 113, p. 39-50, jul. 2001. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a02n113.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2019.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda; ALMEIDA, Patrícia Albieri; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; PASSOS Laurizete Ferragut. **Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes.** Educação em Perspectiva, Viçosa v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa;

ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. **O PIBID e a aproximação entre universidade e escola: implicações na formação profissional dos professores PIBID** – Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354 Blumenau, v. 10, n.2, p.369-392, mai./ago. 2015.

ANDRÉ, M. E. D. A. **A abordagem etnográfica - uma nova perspectiva na avaliação educacional**. Tecnologia Educacional, n. 27, 1978.

\_\_\_\_\_. **A Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Série Práticas Pedagógicas).

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Educação. Porto Alegre, PUC/RS, v. 33, p. 6-18, 2010.

AREVALO, Vera, ANA & ROJAS, Mauricio Nunez. **Cuerpo, Emocion Y palabra escrita em el trabajo com lá memória Y lá construccion de lá Experiencia Docente**. In A Nova Aventura (auto)biográfica [recurso eletrônico] Tomo III, org. Maria Helena Abraão [et.al] dados eletrônicos. Porto Alegre. EDIPUCRS. 2018. Recurso On-line.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel G. **"Ofício do Mestre" - Imagens e autoimagens**. Editora Vozes. 2ª ed., 2000.

\_\_\_\_\_. Tensões na condição e no trabalho docente - Tensões na formação. **Movimento Revista de Educação. Faculdade de Educação** - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. Vol 2. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/article/download>. Acesso em 3/5/2021.

\_\_\_\_\_. **Vidas Ameaçadas. Exigências-Respostas Éticas da educação e da Docência**. Petrópolis., RJ: Vozes, 2019.

ARTES, Amélia; RICOLDI, Arlene Martinez. **Acesso de Negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010**. Cadernos de Pesquisa. v. 45, n. 158, p.858-881, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v45n158/1980-5314-cp-45-158-00858.pdf>. Acesso em: 20/07/2020.

AUGUSTO, Cleiclete Albuquerque; SOUZA, José Paulo de; Eloise DELLAGNELO, Helena Livramento; CARIO, Silvio Antônio Ferraz. Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). **Rev. Econ. Sociol. Rural**, v. 51, n. 4, Brasília, oct./dec., 2013.

BALÃO, Regina. **Curso de formação de professores primários: vida e morte, a experiência de uma escola estadual - 1964-2004**. Dissertação de Mestrado. USP. 2011.

BAKHTIN, M. **O discurso no romance**. In: Questões de literatura e de estética: teoria do romance. Trad. Aurora F. Bernardini et alii. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 2010 [1934- 1935].

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos : Pedro & João Editores, 2010. 155p.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem (problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem)**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. **Estado e educação em Martinho Lutero: a origem do direito à educação**. Cad. de Pesquisa. v. 41, n. 144, São Paulo, sept./dec., 2011.

BENJAMIN, Walter. **O narrador**. In: BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986b. (Obras Escolhidas, v. 1).

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Educação popular e ensino superior em Paulo Freire**. Educ. Pesqui. vol. 44. São Paulo 2018. Epub Mar 26, 2018.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

**BIOGRAPH**. Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica.

BOURDIEU, Pierre. **A ilusão biográfica**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998. p. 183-191.

\_\_\_\_\_. **Esboço de auto-análise**. Tradução Sergio Miceli. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BOURDIEU, Pierre *et al.* **A miséria do mundo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 747p.

\_\_\_\_\_. **A escola conservadora: as desigualdades frente a escola e à cultura.** In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (orgs.) *Escritos de educação: Pierre Bourdieu.* Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A distinção: crítica social do julgamento.** Tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

\_\_\_\_\_. **A dominação masculina.** *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 133- 184, jul./dez. 1995.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **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).** Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, publicada no DOU de 20 de dezembro de 2019, Seção 1, pág. 142. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Resolução CNE/CP nº.1, de 15 de maio de 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **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.** Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015.

BRASÍLIA, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>.

\_\_\_\_\_. **Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999 (\*)(\*\*)** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.

BRASIL. **Lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012.**

BRASIL. **Programa de Residência Pedagógica**

<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao->

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.**

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. MEC. Ensino de 1º e 2º grau.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em 14 mai. 2012.

BRASIL. **Parecer nº 252, de 11 de abril de 1969.** Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n. 100, pp. 101-17, 1969.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 251/62.** Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n. 11, pp. 59-65, 1963.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 252, de 11 de abril de 1969.** Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n. 100, pp. 101-17, 1969.

BRASIL. **Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Avaliação de Cursos de Graduação. Brasília, DF. Maio, 2006.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/RJ/Seropedica/panorama>.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Sinopse Estatística da Educação Superior 2018. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>

BRASIL. **Decreto nº. 19.890, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.**

BRASIL. **Ministério da Educação.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939.** Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4->

abril-1939- 349241-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 15 de março de 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº. 5/2005.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910.** Cria o Ensino Agrônômico e aprova o respectivo regulamento.

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

BRASIL. **Ministério da Educação.** Comissão de Avaliação da Educação Superior Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – 2006.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino médio técnico de nível médio e dá outras providências.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID.

BRASIL. **Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro.** //siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/ListaCursos.html

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento.** 6. ed. São Paulo: Papirus, 2006.39-1166.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento.** Campinas: Papirus, 1996.

BRUNER, J. S. **A Cultura da Educação.** Porto Alegre, Artes Médicas, 2001 [Publicado originalmente em 1996

\_\_\_\_\_. **Atos de significação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Cultura da Educação.** Porto Alegre: ARMED Editora Ltda, 2001.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

BUENO, B. O; ENGE, J. S. **Magistério e mercado de trabalho: motivações e dilemas na escolha profissional.** Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v. 12, n. 44, p. 789-809, jul./set. 2004. Cadernos de Pesquisa. FCC, São Paulo, n. 49, 1984, p. 67-70.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**: Tradução de Álvaro Lorencini - São Paulo. Fundação Editora da UNESP (FEU) – 1999. (Encyclopaedia)

CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural: aproximações**. (Org) Petrópolis, RJ, Vozes, 2012.

CARLESSO, Dariane; TOMAZETTI Elisete Medianeira. As condições de (im)possibilidade da experiência em John Dewey e Jorge Larrosa: algumas aproximações. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.75-97, jul./dez. 2011.

CARSON, Ciaran. **Fishing for Amber: a long story**. London; New York: Granta, 2000.

CARVALHO. Isabel Cristina Moura. **Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica**. Horiz. antropol. v. 9, n.19, Porto Alegre, July 2003.

CATANI, Denise Barbara & Vicentini, Paula Perin. **Lugares Sociais e inserção profissional: o magistério como modo de vida nas autobiografias de professores**. In: A Aventura (Auto) Biográfica. Teoria & Empiria . Maria Helena Abraão (org) Porto Alegre. 2004.

COELHO, Claudio Marcio. **Raízes do Paradigma Indiciário**. Disponível em:  
[http://nei.ufes.br/sites/nei.ufes.br/files/COELHO%2C%20Claudio%20M.%20Ra%C3%ADzes%20do%20Paradigma%20Indici%C3%A1rio\\_Ensaio\\_2007.pdf](http://nei.ufes.br/sites/nei.ufes.br/files/COELHO%2C%20Claudio%20M.%20Ra%C3%ADzes%20do%20Paradigma%20Indici%C3%A1rio_Ensaio_2007.pdf). Acessado em 03/03/2020.

CLANDININ, J.; CONNELLY, F. In: LARROSA, J. (Org.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona, E: Laertes, 1995, p.11-51. Acessado em 03/03/2020.

\_\_\_\_\_. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

\_\_\_\_\_. **Stories of experience and Narrative Inquiry**. In: Educational Researcher, v. 19, n. 5, jun./jul., p. 2-14, 1990.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CASTAÑEDA, José Antonio Serrano; ARANGO Gabriel Jaime Murillo. Investigación biográfica y autobiográfica en Educación en América Latina. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. v.3, n. 8, 2018.

COMENIUS, João Amus. **Didática magna**. Lisboa, Fundação Colonste; Gulbenkian, 1957.

CONNELL, Robert W. Pobreza e Educação. In: **Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação**. Organizador Pablo Gentili. 13ª edição- Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

COSTA, Pierre Alves. **Baixada da Guanabara, sistema ferroviário e o surgimento de Duque de Caxias (rj): uma análise geohistórica**. XIII simpósio nacional de geografia urbana, UERJ, Rio de Janeiro, 2013 Disponível em: Acesso em 6 de março de 2015.

COUTINHO. Maria Angélica da Gama Cabral. **Da universidade, surge a cidade, da cidade as escolas: A UFRRJ e a educação pública municipal de Seropédica**. Tese (doutorado) RJ. 2014. UERJ.

CRESPI, Lívia, NÓBILE, Márcia Finimundi. Trajetória histórica do curso de graduação em Pedagogia: principais documentos legais e contexto atual da oferta no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 2, p. 319-335, mai./ago. 2018. Acessado em 24/09/2020.

CRUZ, Gisele Barreto. A formação do pedagogo docente no curso de pedagogia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n. 26, 2014.

\_\_\_\_\_. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e Formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: WAK, 2011.

CUNHA, Maria Isabel; BRACCINI, Marja Leão; FELDKERCHER, Nadiane. **Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 73-86, mar. 2015.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Revista Educação, Porto Alegre, RS**, v. 33, n. 3, p 189 - 197, set./dez. 2010.

DELORY-MOMBERGER, Christine, ALHEIT, Peter; MARDONES, Daniel Johnson. Pesquisa (Auto)biográfica em educação na Europa e América. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**. v. 3, n. 9 (2018), disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/issue/view/265/showToc>

\_\_\_\_\_. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica Universidade de Paris. 13 Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira Revisão técnica de Fernando Scheibe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set./dez., 2012

DEMO, P. **Política Social do Conhecimento** (Petrópolis. Vozes) 1999.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. IN: \_\_\_\_\_ e col. O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: ArtMed, 2006, p.15-41.

DEWEY, Jonh. **Arte e Experiência**. Organização Jo Ann Boydston. Editora de texto Harriet Furst Simon. Introdução Abraham Kaplan tradução Vera Ribeiro. Martins fontes editora. 2010.

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

DOMINICÉ, P. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: L'Harmattan, 1990.

DONATONI, A. R.; GONÇALVES, S. A. S. Pedagogia: os marcos históricos, a identidade profissional e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Profissão Docente (Online)**, (7-15), p. 01-08, 2009. Disponível em: <http://www.revistajuridica.uniube.br/index.php/rpd/article/view/106> Acesso em: 05/07/2013.

DOURADO, Luiz Fernando. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios**. Educ. Soc., Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015.

DUBET, François; MARTUCELLI, Danilo. **Em La escuela – sociologia de la experiência escolar**. Buenos Aires: Losada, 1998. (França: Seuil, 1996).

EVARISTO, Conceição. **In Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FAVA DE MORAES, Flávio; FAVA, Marcelo. **A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos**. São Paulo Perspec. vol.14 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2000.

FENWICK, T. (2016) **Professional, responsibility and professionalism. A sociomaterial examination**. New York : Routledge.

FERRAROTTI, Franco. **Sobre a autonomia do método biográfico**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: a gestão da educação como gérmen da formação. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1341-1358, set./dez. 2006

FLORES, \* MARIA ASSUNÇÃO. Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceptuais. FLORES Universidade do Minho,

Braga, Portugal. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, out./dez., 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, JOSÉ CARLOS, PIMENTA, SELMA GARRIDO. **Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**. 10ª. ed. RJ, Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 134p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 184 p.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 144 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

\_\_\_\_\_. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57ª edição. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FONSECA, Elisabete Martins. **Imaginário e formação de educadores: a narrativa de si**. Tese (doutorado) SP. 2016. USP.

FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

GALEANO, Eduardo. **“O livro dos abraços”**. tradução Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, M.M.R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas**. Textos FCC. São Paulo, v. 29, 155p., 2009.

\_\_\_\_\_. A Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: As Licenciaturas. **Revista USP. São Paulo**. n. 100. p. 33-46. dez/jan/fev 2013-2014.

GATTI, Bernardete Angelina. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**/ Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019.

\_\_\_\_\_. **Professores do Brasil**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B., & ANDRÉ, M. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil**. In Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GASKELL, George. **Entrevistas individuais e grupais**. In: BAUER, Martin e GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático; tradução de Pedrinho Guareschi. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 64-89.

GAUTHIER, Clemont: **Da Pedagogia Tradicional a Pedagogia Nova**. In: Pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. (orgs); tradução Lucy Magalhães; atualização da 3ª edição canadense: Guilherme João de Freitas Teixeira-3 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GAUTHIER, Clemont: TARDIF, Maurice. **Pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. (orgs); tradução Lucy Magalhães; atualização da 3ª edição canadense: Guilherme João de Freitas Teixeira, 3 ed., Petrópolis: Vozes, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIROUX, Henry A. **Atos Impuros. A Prática Política dos Estudos Culturais**. Tradução: Romualdo Cataldo Costa. Artemed, 2003.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Alfredo Macedo, MORAES Karine Nunes de. **Educação superior no brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan.-mar. 2012 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/>

GOMES, Juaciara Barrozo. **Narrativa de duas experiências em turmas de Progressão em escolas do Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Petrópolis.2008

GONÇALVES, A. L. **Proação Formando Professores em Atuação: Entrecurrículo, Experiência e Metaformação como Referências para uma Hermenêutica no Campo da Formação**. 2013. Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador Bahia, 2013.

GOODSON, Ivor F. **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional**. In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 63-78.

\_\_\_\_\_. **A ascensão da narrativa de Vida.** In: Martins, Raimundo; Tourinho Irene; e Sousa, Elizeu Clementino de (Org) Pesquisa Narrativa. Interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Editora UFSM, Santa Maria, 2017.

\_\_\_\_\_. **As políticas de currículo e de escolarização. Abordagens históricas.** Tradução de Vera Joscelyn. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere.** Turim: Einaudi, 1975.

GUEDES, Marilde Queiroz. Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas. **Revista de Ciências Humanas e Sociais.** Disponível em: <http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/06/formacao.pdf>. Acessado em 20/10/2020.

GURGEL, Ângela M. Rodrigues. **Diversidade Cultural.** Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/ensaios/1885115>>. Acesso em: 25 abr. 2011.

HERNANDÉZ, Fernando. **Minha trajetória pela perspectiva narrativa da pesquisa em educação.** in MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; DE SOUZA, Elizeu Clementino. Organizadores. Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Fundação de Apoio a Tecnologia e Ciência. Editora UFSM, 2017.

HUBERMAN. Michael. **O Ciclo de Vida Profissional dos Professores.** In: Nóvoa, Antônio. Vida de Professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do Ensino e Formação do Professorado: Uma mudança necessária.** Tradução Silvana Cobucci Leite - São Paulo: Cortez, 2016.

IVENICKI, Ana. **Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 1151-1167, jul./set. 2018

JESUS. R.E. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. **EDUR Educação em Revista.** 2018; 34:e167901 [http://pedagogiadaufrj.blogspot.com/p/blog-page\\_8201.html](http://pedagogiadaufrj.blogspot.com/p/blog-page_8201.html)

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

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

\_\_\_\_\_. **O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala.** Educ. Real, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. **Entrevista Narrativa.** In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 90-113.

KRAMER, Sônia. **Direitos da criança e projeto político pedagógico de Educação Infantil.** In. BASILIO, L. C., KRAMER, S. Infância, Educação e Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2003 a, p. 51-82

LAHIRE. Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997.

LAREAU Annette. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. Tradução: Viviane Coelho Caldeira Ramos. **Educação em Revista.** Belo Horizonte. n. 46. p. 13-82. dez. 2007.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, nº 19 p. 20-28, jan./abr. 2002.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autentica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Tremores: escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LERNER, Samara Mancebo. **A política de cotas raciais no Brasil segundo a percepção de negros de camadas médias do Rio de Janeiro. Soc. e Cult.,** Goiânia, v. 17, n. 2, p. 265-277, jul./dez., 2014.

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos e Santos, Akiko (Orgs.) **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** São Paulo, Autores Associados, 2005.

LIMA, Márcia. **Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula.** Disponível em <https://www.scielo.br/j/nec>. Acessado em 20/06/2021.

LISPECTOR, Clarice. (...) **Se deve viver apesar de.** In Prazer, uma aprendizagem ou o Livro dos Prazeres. Rio de Janeiro – 1998.

LOIOLA, Francisco A; BORGES Cecília. **A Pedagogia de Paulo Freire ou quando a educação se torna um ato político**. In: Pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. (orgs); tradução Lucy Magalhães; atualização da 3ª edição canadense: Guilherme João de Freitas Teixeira, 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LONGO, Flávia Vitor; VIEIRA, Joice Melo. **Educação de mãe para filho: fatores associados à mobilidade educacional no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, n. 141, p.1051-1071, out./dez., 2017.

MALAVAZI, Maria Marcia. **Os pais e a vida escolar dos filhos. Universidade estadual de campinas**. Tese de doutorado. Campinas. SP. 2000. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/bitstream>. Acesso em 30/04/2021.

MANDÚ, Thamyris Mariana Camarote, AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho. **O início de uma trajetória: a escolha profissional do curso de pedagogia e as representações sociais dos estudantes**. XII EDUCERE. Congresso Nacional de Educação . PUCPR. 2015.

MARCELO GARCIA, Carlos (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 08, pp. 7-22 Consultado em [mês, ano] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

\_\_\_\_\_. **El profesorado principiante. Inserción a la docencia**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009.

\_\_\_\_\_. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação de Professores**. Vol. 3, n. 03, ago-dez. 2010.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, mai./ago. 2004.

MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo. **O exercício da docência no ensino médio: a centralidade do papel do professor no trabalho com jovens da periferia**. Tese. Pontifícia Universidade Católica. PUC-Rio. 2016.

\_\_\_\_\_. Elementos da didática para a juventude. Entre a dimensão relacional e a construção de sentidos. **Revista Portuguesa de Educação**, 33(2), 200-225 2020.

MICHALOVICZ, Cátia Corrêa. EDUCERE. **XII Congresso Nacional de Educação**. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17457\\_8994.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17457_8994.pdf). Acessado em 20/10/2020.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-66.

MIOTELLO, Valdemir. **A memória do passado em jogo com a memória do futuro constitui sentidos agora. Daí que os projetos de dizer dos sujeitos tem importância**. Veredas bakhtinianas- de objetos a sujeitos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2006.

MOYSÉS, Maria Aparecida & GERALDI, João Wanderley & COLLARES, Cecília Azevedo Lima. **Construir Compreensões: objetivação e interação**. In Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Inês Barbosa de Oliveira et al. (org.). Petrópolis, RJ:DP et Alii:Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

MOITA, LOPES, L. P. **Análise crítica da narrativa**, Brasília Editora. Universidade de Brasília. 2013.

MOITA, Maria da Conceição. **Percursos de Formação e de transformação**. In. Vida de Professores. Antônio Nóvoa (org) Portugal. Porto Editora. 2013.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Biografia coletiva, engajamento e memória: A miséria do mundo. Tempo Social Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 41, p. 223-235, jan./jun. 2014 235 Maria da Conceição Passeggi – **Revista de Sociologia da USP**, v. 21, n. 2, p. 259-282, 2009.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. In: Educação como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 476 p. (Coleção Educação para todos)

MOREIRA, Gláucia de Oliveira; FERRARESI, Flávio Henrique; CARVALHO, Emanuel M; AMARAL, Eliana. Inclusão social e ações afirmativas no ensino superior no Brasil: para quê? **Revista Ensino Superior**. UNICAMP, 2017. Disponível em <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/inclusao-social-e-acoes-afirmativas-no-ensino-superior-no-brasil>. Acesso em 01/09/2021

MOSQUERA, Juan José Mourino; STOBÄUS, Claus Dieter. **O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade**. In: ENRICONE, D. (Org.). Ser professor. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 91-107.

NOFFs, Neide Aquino; RODRIGUES, Regina Célia Cola. A formação docente: PIBID e o estágio curricular supervisionado. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, nº 01, p. 357 –374 jan./mar. 2016e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo –PUC/SP.

NOGUEIRA, Maria Alice. **A construção da excelência escolar – Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003, p. 125-154.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Revista Educação e Realidade**. 31(2):155-170 jul./dez. 2006.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; PEREIRA, Flávia Goulart. O gosto e as condições de sua realização: a escolha por pedagogia entre estudantes com perfil social e escolar mais elevado. **Educ. rev.** vol. 26 nº. 3 Belo Horizonte Dec. 2010.

NÓVOA. Antônio. Para o estudo sociohistórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Revista Teoria e Educação**. n. 4, 1991.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cad. Pesquisa. [online]. 2017, v. 47, n. 166.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e formação docente**. In: Os professores e a sua formação, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992

\_\_\_\_\_. **O professor e as histórias de vida**. 2000.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O Método (Auto) Biográfico e a Formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 31-59.

\_\_\_\_\_. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

\_\_\_\_\_. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporânea**. Diretoria do SINPRO-SP. Janeiro de 2007. Disponível em: [http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf). Acesso em 10 de março de 2021.

\_\_\_\_\_. **Sobre a autonomia do método biográfico.** In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Orgs). O método (auto)biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010

\_\_\_\_\_. **O Método (auto)biográfico e a Formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 31-59.

NÓVOA, António. **As ciências da Educação e os Processos de Mudança.** In: Pimenta, Selma Garrido (Org.) Pedagogia Ciência da Educação. 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Os professores e as histórias de vida.** In: NÓVOA, António. Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

NUNES. Francinete Alves. **Relato dos egressos do Curso de Pedagogia da UEMA/CAMPUS. Santa Inês: Uma contribuição para a formação dos profissionais da educação.** Dissertação de Mestrado do Programa de Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP.

OLAYA, Vladimir, HERRERA Martha Cecilia Herrera. Relatos de vida: una puerta de entrada a las subjetividades de los maestros en Colombia. **Revista Brasileira de Pesquisa (auto)biográfica.** v. 3, n. 8, 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Desenvolvimento profissional dos professores.** In: FORMOSINHO, João (Coord.). Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & a Educação.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2008

PAIXÃO, Marcelo (Org.). **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009-2010.** Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA Roberta. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação,** 33, 2016.

PASSEGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tayana Mabel; CARRILHO, Maria de Fátima, MELO, Maria José Medeiros de; COSTA, Patrícia Lúcia. **Formação e pesquisa autobiográfica. IN. Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino.** Elizeu Clementino de Souza (Org) Porto Alegre: EDIPUCRS:EDUNEB, 2006.

PASSEGI, Maria da Conceição, SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista |** Belo Horizonte. v. 27. n. 01. p. 369-386. abr. 2011.

PASSEGI, Maria da Conceição. PIERRE BOURDIEU: Da “ilusão” à “conversão” autobiográfica. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 223-235, jan./jun. 2014.

PASSEGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, 33, 2016.

PASSEGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Revista Práxis Educacional**. v. 17, n. 44, p. 1-21, jan./mar. | 2021

PINEAU, Gaston. **As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial**. Tradução de Maria Teresa Van Acker e Helena Coharik Chamlian. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, mai./ago., 2006

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

POPPER, K. R. **Autobiografia intelectual**. São Paulo: Cultrix/EPU, 1977.  
 PORTAL SEROPÉDICA. Seropédica.  
<https://www.seropedicaonline.com/portal.ufrj.br> Acessado em 27/11/2018.

PRA, Jussara Reis; CEGATTI, Amanda Carolina. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 215-228, jan./jun. 2016.  
 Disponível em:  
<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/660/682>

PRATES. Ellen Marques de Oliveira Rocha. **Narrativas de graduandos do curso de Pedagogia: Representações sobre a profissão docente e o silenciamento sobre a matemática**. Tese (doutorado) Itatiba. 2014. USF.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Relatos orais: Do indizível ao dizível. In. Experimentos com histórias de vida (Itália - Brasil) Enciclopédia aberta de Ciências Sociais. Org. Prof. Olga R. de Moraes Von Simson. São Paulo: Vertice. 1988, **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

QUEIRÓZ, Bartolomeu Campos de. **O Fio da Palavra**. Rio de Janeiro: Galera , Record, 2012.

REIS, Danielle Aparecida dos. **A universitarização dos cursos de formação inicial de professores da educação básica**. Cadernos CIMEAC – v. 7. n. 2, 2017. ISSN 2178-9770. UFTM | Uberaba – MG,

Brasil. Disponível em:  
<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/2060>

\_\_\_\_\_. **Tempo e narrativa**, I. Campinas: Papirus, 1994.

RODRIGUES, Geovanna Moreira Cales. **Desafios à formação e perspectivas profissionais de trabalhadores estudantes - Trabalhadores do curso de Pedagogia**. Dissertação (Mestrado) Goiânia. 2016. PUC/Goiás

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores inter-ação: **Rev. Fac. Educ. UFG**, 27 (2): 1-54, jul./dez. 2002.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Crises da universidade e responsabilidade social. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 1, n. 2, p. 211–226, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SARTI, Flavia Medeiros. **O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 45, e190003, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **A organização do trabalho didático na história da educação**. São Paulo, Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SCHEIBE, L.; DURLI, Z. **Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente**. Educação em Foco, ano 14, n. 17, julho 2011. Disponível em: Acesso em: 25 jul. 2015.

SENKEVICS, Adriano. **A Feminização do Magistério**. Ensaios de Gênero. 2011. Disponível em: Acesso em: mar. 2016.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **Pedagogia e Educação não Escolar no Brasil: crítica epistemológica, formativa e profissional**. Tese (Doutorado) UFPB. João Pessoa, 2015.

SILVA, Carmem Sílvia Bissolli. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2003.

SILVA, Ana Conceição Elias. **Egressos da Pedagogia (Convênio 035/94)FUFMT: Onde estão e o que pensam sobre sua formação**. Dissertação (Mestrado) Cuiabá. MT. 2007. UFMG

SILVA, L. N. D. **Formação de professores centrada na pesquisa: a relação teoria e prática.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2011.

SILVA E SILVA, Maria Ozanira da. Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. **Rev. Katál.** Florianópolis v. 13 n. 2 p. 155-163 jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/8BFXyRfRdVDYkLvvgKdMwxQ/?lang=pt>

SILVEIRA, Ana Lúcia da Costa. **A UFRRJ do tempo recente: relações entre a oferta de graduações e a sua vocação rural.** Tese (doutorado) R.J, Seropédica. 2011.

SILVA, Talita Caetano; BARDAGI, Marúcia Patta. **O aluno de pós-graduação stricto sensu no Brasil: revisão da literatura dos últimos 20 anos.** RBPG, Brasília, v. 12, n. 29, p. 683 - 714, dezembro de 2015.

SOARES, Marisa; SEVERINO, Antônio Joaquim. **A prática da pesquisa no ensino superior: conhecimento pertencente na formação humana.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 2, p. 372-390, jul. 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Histórias de vida, narrativas, conhecimento de si, representações da docência.** 387- 417. In: A Aventura (Auto) Biográfica. Teoria & Empiria. Maria Helena Abraão (org.) Porto Alegre. 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.) **histórias de vida e formação. Prática e ensino.** Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

SOUZA, Marlúcia. **Escavando o passado da cidade. A construção do poder político local em Duque de Caxias.** Dissertação de mestrado (área de História) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2002.

SOUZA, Kellcia Rezende Souza; KERBAUV, Maria Teresa Miceli. **Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação.** Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017.

SPOSITO, Marília Pontes. SOUZA, Raquel Souza; SILVA Fernanda Arantes. **A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, e170308, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional.** 10 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás.** Educ. Soc. [online]. 2013, v. 34, n. 123, pp. 551-571.

TARDIF, M., RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** In: Educação & Sociedade. Campinas: Cedes, v. 21, n. 73. dez. 2000, p. 209-244. TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução: Francisco Pereira. 14. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás.** Educ. Soc. [online]. 2013, v. 34, n. 123, pp.551-571.

\_\_\_\_\_. **Os gregos antigos e a fundação da tradição educativa ocidental.** In A Pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias/ GAUTHIER, Clermont, TARDIF, Maurice(orgs). Tradução de Lucy Magalhães. Atualização da 3ª edição canadense. Guilherme João de Freitas Teixeira. 3ª edição. Petrópolis. RJ. 2014.

TRINDADE, H. **Desafios, institucionalização e imagem pública da CONAES.** Brasília, DF: UNESCO/MEC, 2007.

TSIOLIS, Giorgos. **Das feld der biographieforschung in griechenland: historische entwicklung und aktuelle perspektive.** Pesquisa (Auto)biográfica em educação na Europa e América. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica. v. 3, n. 9, 2018. disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/issue/view/265/showToc>

WACQUANT, Loïc D. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões de uma nota pessoal. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 19, p. 95-110, nov. 2002.

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais.** São Paulo: Cortez, 1989.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.87, n. 216, p. 178-187, mai/ago. 2006. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/792/767>. Acesso em 27 maio 2017.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. **Formação e inserção profissional do Pedagogo: o panorama histórico desta carreira e os egressos do curso de Pedagogia presencial da Faculdade de Educação da UFMG.** Tese (doutorado) Belo Horizonte.2016. UFMG.

VASCONCELOS, Helena Corrêa de. **Comunicação Pessoal**. Rio de Janeiro, Outubro de 2020.

VOLSI, Maria Eunice França. **Políticas para formação de professores da educação básica em nível superior: em discussão as novas diretrizes nacionais para a formação dos profissionais do magistério**. Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR. Universidade Estadual de Maringá – 18 a 20 de Maio de 2016.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

ZEICHNER, Kenneth M; SAUL, Alexandre; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 2211 - 2224 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876 2211 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

## 8 Anexos

### Anexo I – Termo de consentimento livre e esclarecido – egresso



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

Departamento de Educação

**Prezado/a** \_\_\_\_\_,  
venho, por meio deste convidar-lhe a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

**Pesquisa:** O curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Campus Seropédica: Narrativas dos seus egressos e a relação com o desenvolvimento profissional.

**Orientanda:** Juaciara Barrozo Gomes / [juaciabarrozo@gmail.com](mailto:juaciabarrozo@gmail.com) / Tel.: (21) 988802859

**Orientador:** Prof. Dr. Silvana Soares de Araújo Mesquita / [silvanamesquita@puc-rio.br](mailto:silvanamesquita@puc-rio.br) / Tel. (21) 3527-2724

**Justificativa:** Essa pesquisa se justifica por ser a primeira investigação realizada sobre o curso em questão, podendo ser considerada uma importante avaliação sobre o mesmo, principalmente por ser realizada a partir do olhar e percepção dos egressos, e por ser mais um estudo voltado para o campo da formação de professores que ainda se configura como um terreno fértil para aqueles que se inquietam com as questões educacionais.

**Objetivos:** analisar e compreender qual a relevância social e acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, campus Seropédica, no que se refere à relação entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional docente do egresso do curso.

**Metodologia:** Será enviado questionário online para todos os egressos do curso de Pedagogia da UFRRJ (livre adesão) posteriormente a escrita de narrativas com os egressos que manifestarem interesse em participar via questionário (contato via email).

**Desconfortos e riscos possíveis:** Não há riscos físicos para os envolvidos na participação dessa pesquisa, porém há possibilidade de algum tipo de constrangimento ao abordar a temática. Caso os entrevistados optem por não falar sobre algum assunto, será garantida a liberdade de escolha. Os participantes da pesquisa terão sua privacidade assegurada e serão identificados com nomes fictícios. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, consoante com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde na Resolução de nº 510 de 7 de abril de 2016.

**Período de armazenamento dos dados coletados:** Os registros das informações coletadas na pesquisa serão armazenados por um período 5 (cinco) anos, estando à disposição de seus participantes.

**Sigilo e Confidencialidade:** A pesquisadora se compromete a:

➤ Não permitir a terceiros o manuseio de qualquer documentação que componha ou tenha resultado de atividades do projeto de pesquisa;

- Não explorar, em benefício próprio ou de terceiros, informações e documentos adquiridos através da participação em atividades do projeto de pesquisa;
- Não divulgar a terceiros a natureza e o conteúdo de qualquer informação que componha ou tenha resultado de atividades técnicas do projeto de pesquisa;
- Garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes dos participantes.
- Assegurar que quando o estudo for encerrado, a pesquisadora fará uma devolutiva aos participantes sobre os resultados gerais do estudo, em um encontro marcado com esse objetivo e através do envio de email. Além disso, os resultados vão compor os arquivos do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do rio de Janeiro, ficando disponível para consulta. Todos os materiais da pesquisa ficarão armazenados nas dependências do Grupo de Pesquisa- PROFEX, localizado na PUC-RJ, sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora e sua orientadora, pelo período de cinco anos. Após esse período o mesmo será destruído.
- Garantir que a participação no estudo será mantida em sigilo e também a pesquisa é totalmente anônima, de modo que os nomes divulgados serão fictícios. As narrativas coletadas serão mantidas em lugar seguro, e o acesso ao material só será realizado pelos envolvidos na pesquisa. Caso o material venha a ser utilizado para publicação científica ou atividades didáticas, não serão utilizados nomes e nem quaisquer informações pessoais ou profissionais que possam vir a identificar o participante.

**Benefícios:** Ao participar da pesquisa, o entrevistado não terá nenhum benefício direto. No entanto, esperamos que essa investigação contribua com os programas de formação de professores, com o curso em questão e que se articule com tantos outros estudos sobre o campo educacional.

Com base nas informações acima:

Não concordo em participar da pesquisa.

Concordo em participar da pesquisa, preenchendo a declaração abaixo,

Eu, \_\_\_\_\_,  
de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, do armazenamento das informações, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre eles. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo que me possam ser imputados.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do voluntário da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Orientanda: Juaciara Barrozo Gomes

Nome Completo: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_ Tel: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

Observação: Este termo é assinado em 2 vias, uma do/a voluntário/a e outra para os arquivos dos pesquisadores.

Câmara de Ética em Pesquisa da PUC/Rio- Rua Marquês de São Vicente, 225\_ Prédio Kennedy, 2º andar, Gávea - CEP: 22453-900 - Rio de Janeiro – RJ – tel. (21) 3527-1619

## Anexo II - Questionário destinado aos Docentes

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), da Pesquisa sob o título O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, CAMPUS SEROPÉDICA: NARRATIVAS DOS SEUS EGRESSOS E A RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, meu nome é Juaciara Barrozo Gomes, sou doutoranda da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e professora Assistente do DTPE/UFRRJ, tenho como Orientadora a Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvana Mesquita.

O objetivo deste questionário com 23 perguntas é levantar dados e opiniões que possam nos auxiliar a <https://meet.google.com/icf-nxzd-ouch> construir um panorama mais geral do curso.

Importante destacar que responder esse questionário não se configura como um compromisso, sua participação é livre e voluntária.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável através do número (98802859), ligações a cobrar (se necessárias) ou através do e-mail ([juaciabarrozo@gmail.com](mailto:juaciabarrozo@gmail.com)).

Dados Pessoais (descrição opcional)

Nome: \_\_\_\_\_

Com base nas informações acima:

Responderei ao questionário e autorizo os dados anonimizados para fins de pesquisas científicas .

Responderei ao questionário, mas NÃO autorizo os dados para fins de pesquisas científicas.

Não tenho disponibilidade para responder ao questionário.

1. Graduação: \_\_\_\_\_

2. Última Titulação: \_\_\_\_\_

3. Área: \_\_\_\_\_

4. Ano de Ingresso na UFRRJ? \_\_\_\_\_

5. Tempo de atuação no curso de Pedagogia?

0/5 anos

5/10 anos

> 10 anos

6. Qual o nível de satisfação com o seu trabalho nesse curso?

Alto

Regular

Baixo

Sobre o seu trabalho:

7. Disciplinas que leciona?

---

8. Na sua opinião, de que forma a(s) sua(s) disciplina (s) contribui com o curso?

---

9. Em relação às condições de trabalho, você considera que:

- São satisfatórias
- São razoáveis
- São precárias

10. Na sua disciplina são planejadas atividades de pesquisa?

- SIM
- NÃO

11) Quais os principais referenciais teóricos que você utiliza nas disciplinas que ministra no curso de Pedagogia?

---

12) No trabalho desenvolvido nesse curso, você prioriza mais as discussões :

- Multiculturais
- Éticas
- Políticas
- Controversas
- Técnicas
- Atuais
- Históricas
- Outras

O curso de Pedagogia/Seropédica/UFRRJ

13) Críticas

---

14) Elogios

---

15) Dificuldades

---

16) Prazeres

---

17) Você conhece o PPC do curso?

- SIM
- NÃO

18) Qual a sua percepção sobre o estágio no curso de Pedagogia da UFRRJ?

---

19) Em relação à Matriz Curricular, você considera que:

- É adequada
- Precisa ser reformulada

20) Para você, qual a contribuição do curso de Pedagogia no que tange à formação de professores na Baixada Fluminense ?

---

Os alunos

21) Trace um perfil do ingressante do curso de Pedagogia da UFRRJ:4

---

22) Na sua opinião, qual o perfil do Pedagogo formado pela UFRRJ?

---

23) Você mantém contato com os egressos? ( ) SIM ( ) NÃO  
Se sim, como? \_\_\_\_\_

### Anexo III - Questionário aos egressos

#### Egressos de Pedagogia

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, CAMPUS SEROPÉDICA: NARRATIVAS DOS SEUS EGRESSOS E A RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, meu nome é Juaciara Barrozo Gomes, sou doutoranda da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, tenho como Orientadora a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvana Mesquita.

O objetivo deste questionário com 22 perguntas é levantar dados e opiniões que possam nos auxiliar a construir um panorama mais geral do curso. Importante destacar que essa é a primeira etapa da pesquisa, você poderá também participar da 2ª etapa, caso manifeste seu interesse ao final do questionário. Essa próxima etapa consiste em escrever uma narrativa sobre a experiência vivenciada na formação e sobre o seu desenvolvimento profissional. No entanto, esclarecemos que responder esse questionário não se configura como um compromisso com a 2ª etapa. Sua participação é livre e voluntária.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável através do número (98802859), ligações a cobrar (se necessárias) ou através do e-mail ([juaciaraarrozo@gmail.com](mailto:juaciaraarrozo@gmail.com)).

Com base nas informações acima:

( ) Responderei ao questionário e autorizo os dados anonimizado para fins de pesquisas científicas

( ) Responderei ao questionário, mas NÃO autorizo os dados para fins de pesquisas científicas

( ) Não tenho disponibilidade para responder ao questionário.

1. Nome: (Opcional) \_\_\_\_\_

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Sexo (marcar apenas uma opção)

( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Outros

4. Como você se considera? (marcar apenas uma opção)

( ) Negro ( ) Pardo ( ) Branco ( ) Índio ( ) Outros

5. Onde cursou o Ensino Médio?

( ) Rede Pública ( ) Rede Privada ( ) Outros

6. Como você avalia o curso de Pedagogia da UFRRJ?

( ) Muito Bom ( ) Bom ( ) Regular ( ) Ruim

7. Você já parou/interrompeu seu percurso escolar?

( ) Sim ( ) Não

8. Sua entrada no Ensino Superior foi...

( ) Por Cotas ( ) Por ampla concorrência

9. Nível de instrução do pai?

( ) Ensino fundamental

( ) Séries iniciais

( ) Ensino fundamental

( ) Séries finais

( ) Ensino médio

( ) Ensino Superior

- ( ) Pós-graduação
10. Nível de instrução da mãe?
- ( ) Ensino fundamental
- ( ) Séries iniciais
- ( ) Ensino fundamental
- ( ) Séries finais
- ( ) Ensino médio
- ( ) Ensino Superior
- ( ) Pós-graduação
11. Quais os motivos para escolher pedagogia? (Pode-se assinalar mais de uma resposta) *Marque todas que se aplicam.*
- ( ) Por vocação
- ( ) Por ser um curso noturno
- ( ) Por ser perto de casa
- ( ) Por falta de opção
- ( ) Outros
12. Você considera que o curso oferece uma formação? ( Marcar apenas uma opção)
- ( ) Excelente
- ( ) Muito Boa
- ( ) Boa
- ( ) Regular
- ( ) Ruim
- ( ) Péssima
13. Qual a melhor contribuição do curso?
- ( ) Obtenção do título
- ( ) Obtenção de cultura geral
- ( ) Aquisição de formação teórica
- ( ) Aquisição de ganhos materiais
14. Você considera que sua Formação foi? (Marcar Apenas uma opção)
- ( ) Bancária/Tradicional
- ( ) Idealista/Pragmática
- ( ) Emancipatória/Crítica
- ( ) Reprodutivista/Conteudista
15. Atualmente você: Trabalha como docente na rede pública ou privada; trabalha na educação em outros cargos(exemplifique); não trabalha na área educacional(defina sua área de trabalho); não trabalha? \*

- 
16. Cursou ou está cursando uma pós-graduação?
- ( ) Sim, Lato Sensu
- ( ) Sim, Mestrado
- ( ) Sim, Doutorado
- ( ) Não
17. A formação contribuiu para o seu desenvolvimento profissional?
- ( ) Muito
- ( ) Em alguns aspectos
- ( ) Muito Pouco
- ( ) Não
18. Você se arrepende de ter escolhido esse curso?
- ( ) Sim
- ( ) Não
- ( ) Às vezes
19. Como você considera o corpo docente?
- ( ) Excelente
- ( ) Bom

- ( ) Regular  
 ( ) Ruim  
 20. Em relação a instituição formadora (UFRRJ) sua avaliação é ?  
 ( ) Excelente  
 ( ) Boa  
 ( ) Regular  
 ( ) Deficitária  
 ( ) Ruim  
 21. Durante o curso você?  
 ( ) Trabalhava  
 ( ) Não trabalhava  
 ( ) Trabalhava informalmente  
 22. Durante o curso você residia?  
 ( ) Em Seropédica  
 ( ) Em outro Município da Baixada Fluminense  
 ( ) No Município do Rio de Janeiro  
 ( ) Em outro estado

#### Anexo IV - Proposta Narrativa

O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, CAMPUS SEROPÉDICA: NARRATIVAS DOS SEUS EGRESSOS E A RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.

Pesquisadora: Juaciara Barrozo Gomes

E-mail: juaciara-barrozo@gmail.com

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Idade:** \_\_\_\_\_ **Sexo:** \_\_\_\_\_

Essa narrativa servirá de instrumento para coleta de dados da pesquisa que estamos realizando sobre a relevância social e acadêmica do curso de Pedagogia da UFRRJ. Assim solicitamos sua contribuição destacando:

1. Sua trajetória Pessoal
  - Fale um pouco de você (família, lazer, religião, gostos, preferências)
  - Comente sobre os seus sonhos e projetos
  - Relate seus medos, angústias e dificuldades.
  
2. Sua trajetória de formação
  - Relate como você considera o magistério como profissão
  - Descreva o processo de escolha do curso de Pedagogia (a escolha, o concurso)
  - Relate sobre o tempo da Universidade (as aulas, as disciplinas, os amigos)
  - Fale a respeito da formação e as exigências do trabalho
  
3. Vida e Desenvolvimento Profissional
  - Fale como você começou sua vida profissional
  - Se você já trabalhava antes da formatura, conte como era sua vida e como foi conciliar trabalho e universidade.
  - Comente sobre quais eram as suas expectativas com a profissão docente
  - Relate em que e como a formação favoreceu sua vida profissional

- Fale sobre as mudanças que aconteceram na sua vida após a formação
- Comente sobre outras experiências de desenvolvimento profissional
- Relate suas expectativas futuras em relação a sua atividade profissional

## Anexo V - Matriz Curricular

Tabela 12. 1º período

CÓD.	DISCIPLINA	CR	CH
IE383	Filosofia da Educação	4	60
IE281	Psicologia e Educação: conexões e diálogo	4	60
IE344	História da Educação	4	60
IH413	Introdução à Sociologia	4	60
IE384	Política e Organização da Educação	4	60
AA271	Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão NEPE I (vinculado à IE383)	-	30
AA272	Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão IINEPE II (vinculado à IE384)	-	30
<b>TOTAL SEMESTRAL</b>		<b>20</b>	<b>360</b>

Tabela 13. 2º período

CÓD.	DISCIPLINA	CR	CH
IE328	Sociologia da Educação	4	60
IE346	Economia e Política da Educação	4	60
IE347	Filosofia da Educação Brasileira	2	30
IE302	Didática I (*)	2.2	60
IC514	Informática na Educação	3-1	60
AA273	Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão IINEPE III (vinculado à IE328)	-	30
<b>TOTAL SEMESTRAL</b>		<b>18</b>	<b>300</b>

Tabela 14. 3º período

CÓD.	DISCIPLINA	CR	CH
IE349	Fundamentos Teórico-Metodológicos da Língua Portuguesa	2-2	60
IE354	Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educ. Especial	1-2	45
IE350	Fundamentos Teórico-Metodológicos da Matemática	2-2	60
IE351	Fundamentos Teórico-Metodológicos de Ciências Sociais	1-2	45
E352	Fundamentos Teórico-Metodológicos de Ciências Naturais	1-2	45

IE353	Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Infantil	1-2	45
<b>TOTAL SEMESTRAL</b>		<b>20</b>	<b>300</b>

Tabela 15. 4º período

<b>CÓD.</b>	<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CR</b>	<b>CH</b>
IE355	Linguagem, Letramento e Alfabetização	3	45
IH 452	Antropologia Social	4	60
IE357	Planejamento e Avaliação do Processo de Ensino	4	60
IE358	Tópicos Especiais em Educ. do Campo	2	30
IH360	Estudos da Família	4	60
IE622	Educação e Relações Étnico-Raciais na Escola	2	30
	Disciplina Optativa	(3)	45
<b>TOTAL SEMESTRAL</b>		<b>22</b>	<b>330</b>

Tabela 16. 5º período

<b>CÓD.</b>	<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CR</b>	<b>CH</b>
IE359	Tópicos Especiais em Educação, Meio Ambiente e Sociedade	2	30
IE366	Gestão e Coordenação do Trabalho Pedagógico	3	45
IE362	Arte-Educação	2-2	60
IH368	Criança na Família e na Sociedade	2	30
IE163	Recreação	1-1	30
IE364	Estatística Aplicada à Educação	2	30
IE368	Tópicos Especiais em Gestão e Supervisão Escolar	3	45
IE369	Tópicos Especiais em Educação e Movimentos Sociais	2	30
AA275	Estágio Supervisionado (Educação Infantil)		100
<b>TOTAL SEMESTRAL</b>		<b>20</b>	<b>400</b>

Tabela 17. 6º período

CÓD.	DISCIPLINAS	CR	CH
IE360	Tópicos Especiais em Educação e Formação Docente	2	30
IH381	Criança na Educação Infantil	2-2	60
IE356	Teorias e Política Curricular	4-0	60
IE156	Desenvolvimento e Aprendizagem Motora	2-2	60
IE365	Formação e Espaços de Trabalho do Pedagogo	2-0	30
IE361	Pesquisa Educacional	4-0	60
AA274	Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão NEPE IV (vinculado à IE361)	-	30
AA276	Estágio Supervisionado II (Séries Iniciais do ensino fundamental)	-	100
<b>TOTAL SEMESTRAL</b>		<b>20</b>	<b>430</b>

Tabela 18. 7º período

CÓD.	DISCIPLINAS	CR	CH
IH129	Introdução à Administração	4-0	60
IE367	Planejamento e Avaliação em Instituições Escolares	4-0	60
IE345	Tópicos Especiais em Políticas Públicas para o curso de Pedagogia	2-0	30
	Disciplina Optativa	6	90
IE396	Ensino de Educação Infantil e das Séries Iniciais no Ensino Fundamental	4-0	60
AA277	Estágio Supervisionado III (Ensino médio modalidade Normal)	-	100
AA279	Monografia I (projeto)	-	60
<b>TOTAL SEMESTRAL</b>		<b>20</b>	<b>460</b>

Tabela 19. 8º período

CÓD.	DISCIPLINAS	CR	CH
IH902	Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	2-0	30
IE373	Cultura Afro-Brasileira	2-0	30
	Disciplina Optativa	(4)	60
AB271	Disciplina Optativa		60
IE397	Ensino de Nível Médio (modalidade Normal)	4-0	60
AA278	Estágio Supervisionado IV (aprofundamento no segmento de opção do estudante ou em outro segmento)	-	100
<b>TOTAL SEMESTRAL</b>		<b>12</b>	<b>340</b>

Tabela 20. Disciplinas optativas\* (recomendadas para o curso)

<b>CÓD.</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>CH</b>
AA013	Seminário Educação e Sociedade	40
AB272	Seminário de Pesquisa Educacional	30
IE301	Cultura Brasileira	2
IE370	Tópicos Especiais em Educação de Jovens e Adultos	4
IE371	Tópicos Especiais em Educação a Distância	4
IE372	Trabalho Pedagógico e Didático na Ed. Inclusiva	2
IE610	Educação, Formação Docente e (auto)Biografia	2
IE611	Tópicos Especiais em Educação Infantil: criança e cultura	4
IE623	Textos e Contextos: a produção na Universidade	2
IE201	Psicologia das Relações Humanas	2
IE208	Psicologia Social	2
IE213	Dinâmica de Grupo	2
IE176	Psicomotricidade	2
IH156	Introdução à Administração Pública	4
IH381	Administração de Creches	4
IH321	Administração Familiar e Institucional	4
IH369	Higiene e Saúde Pública 4	4
IH507	Política e Economia de Recursos Naturais e Conflitos Agroambientais	2
IH511	História Agroambiental Brasileira e Latino-Americana	2
IH429	Métodos e Técnicas de Pesquisa	4
IH427	Metodologia da Ciência	4
IH412	Introdução à Ciência Política	4
IH458	Introdução à Filosofia	4
IH424	Língua Portuguesa I	4
IC280	Estatística Básica	4
IT457	Desenho de Observação 2	2
IT459	Desenho Técnico	4
IB157	Introdução à Biologia	4
IB161	Biologia Humana	4
IC281	Introdução à Bioestatística 4	4
IC290	Introdução à Computação	2
IC609	Transdisciplinaridade e Complexidade na Educ.	2
IE612	Tópicos Especiais Em Educação Popular	4

IE614	Tópicos Especiais Soc. Educ.: mídias e educação	2
IE615	Paulo Freire, Filosofia, Política e Educação	2
IE616	Tópicos Especiais em História das Ciências	2
IE624	História da Docência	2
IH386	Atividade Lúdica no Desenvolvimento Infantil	4
IH389	Arte, Expressão e Comunicação	4
IH222	Introdução à Economia I	4

Tabela 21. Organização disciplinar por eixos formativos

EIXOS FORMATIVOS	CH (h)	DISCIPLINAS
Categoria 1 Fundamentos e Metodologias	720	IE383, IE281, IE344, IH413, IE328, IE347, IE349, IE354, IE350, IE351, IE352, IE353, IE359, IH452, IE371 (OP), IB157 (OP), IB161 (OP)
Categoria 2 Gestão	135	IE366, IE364, IE368, IH129, IE367, IH381 (OP)
Categoria 3 Formação específica para docência	480	IE302, IE357, IE345, IE396, IE355, IE362, IH368, IE156, IE381, IE397, IE176 (OP), IE370(OP), IH156 (OP)
Categoria 4 Formação e Atuação do Pedagogo	90	IE360, IE365, IE345
Categoria 5 Multiculturalismo, Cultura e Diversidade	150	IE622, IH902, IE373, IE354, IE358, IE369, IE372 (OP), IE612 (OP), IE301 (OP)
Categoria 6 Pesquisa	180	AA271, AA272, AA273, AA274, IE361, IH429 (OP), AA013 (OP), IE610 (OP)
Categoria 7 Política	180	IE384, IE346, IE356
Categoria 8 Outros saberes	-	-

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1812194/CA

Assim descobrimos que das 2085 horas destinadas as disciplinas obrigatórias, 23% estão destinadas a formação específica para docência; 34,5% para as disciplinas de Fundamentos e Metodologias: 7 % para as que abordam as temáticas do multiculturalismo, cultura e diversidade; 6% para as disciplinas de

Gestão; 8,3 para as de Políticas, 8,3% para a pesquisa e apenas 4,3 % para a formação e atuação do pedagogo em outros espaços; 8,6 foram destinados as disciplinas que englobam “Outros Saberes”.

Desta forma, percebemos que associando as categorias 1 e 3 que o desenho curricular do curso tem como base o preparo para exercício da docência estando em consonância com as Diretrizes Curriculares de 2006 para o Curso de Pedagogia. Combinando essas categorias chegamos a 57% das disciplinas que tem como objetivo essa questão. O que também chama a atenção é o baixo percentual atribuído as disciplinas que abordam a formação e atuação do Pedagogo em outros espaços, uma vez que essa demanda existe e é almejada por muitos estudantes, cabe ressaltar que essa também foi uma lacuna percebida no PPC. No entanto, as Diretrizes Curriculares de 2019, também não fazem referência a atuação do Pedagogo em outros espaços, assim consideramos que esse aspecto tem que ser revisto com muita cautela.